



THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE DE NANTES

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : Sciences de l'éducation

Et de L'UNIVERSITE CATHOLIQUE DE L'OUEST

Par

Christian TAMARII

La cause polynésienne de l'intelligence

Processus d'identification et modes de scolarisation des enfants à haut potentiel en Polynésie

Thèse présentée et soutenue à l'UFR Lettres et langages de Nantes, le 14 décembre 2020
Unité de recherche : centre de Recherche en Education de Nantes (CREN EA2661)

Rapporteurs avant soutenance :

Philippe MAUBANT Professeur. Université de Sherbrooke

Bertrand TROADEC Professeur. INSP de Martinique

Composition du Jury :

Présidente du jury : Martine LANI-BAYLE Professeure émérite en sciences de l'Education. Université de Nantes

Examineurs : Pascal PLANTARD Professeur. Université Rennes 2

Jean Luc RINAUDO Professeur. Université Rouen Normandi

Directeur de thèse : Bertrand BERGIER Professeur. Université atholique de l'Ouest. Directeur de recherche à l'Université de Nantes.

Remerciements

À Bertrand Bergier, mon Directeur de thèse, pour avoir redonné de l'ampleur à mes premiers écrits, pour avoir saisi les points saillants de ma recherche et pour sa disponibilité.

Aux enseignant-e-s interviewé-e-s, de Polynésie des écoles privées et publiques, aux enfants HP, qui ont apporté leur témoignage précieux et sans lesquels cette recherche n'aurait pu aboutir.

Aux différentes institutions de l'éducation de Polynésie, la DGEE (direction générale des enseignements et de l'Education), la DEC (direction de l'Ecole catholique) et la DEP (direction de l'Ecole Protestante) et la DEA (la direction de l'Ecole Adventiste), pour avoir autorisé les investigations dans les écoles.

Aux ministres de l'Education de Polynésie : Mr Leboucher, Mme Sanquer, Mme Lehartel, Mr Temauri, ainsi que la Direction de l'école adventiste, pour leur soutien et les autorisations à investiguer dans les écoles publiques et privées confessionnelles auprès des psychologues.

Àux collègues enseignants retraités des écoles privée et publique qui m'ont aidé dans mes enquêtes, pour avoir pris le temps d'aller à la rencontre des enseignants dans les différentes écoles de Tahiti.

À Jocelyne, mon épouse, qui m'a accompagné et soutenu tout au long de cette recherche, à travers des échanges discrets et fructueux.

A mon fils Teihotu pour ses particularités.

Que ce travail puisse servir à accompagner toujours mieux les élèves à haut potentiel jour après jour, quels qu'ils soient, où qu'ils soient.

SOMMAIRE

TABLE DES MATIERES

<u>REMERCIEMENTS</u>	page 2
<u>SOMMAIRE</u>	page 3
<u>LISTE DES TABLEAUX :</u>	page 12
<u>LISTE DES CARTES</u>	page 16
INTRODUCTION GENERALE	page 18
1- Enracinement de la thématique	page 19
2- Différents axes de recherche sur le haut potentiel	page 20
-Recherches sur l'identification du haut potentiel et les outils mobilisés	page 21
-Recherche sur le fonctionnement cérébral	page 22
-Recherche sur la dimension socio-émotionnelle	page 24
-Recherche sur les apprentissages ou les programmes éducatifs	page 25
3- Formulation de la question de recherche	page 28
4- Une recherche exploratoire	page 30
5- L'évaluation « d'à côté » des enfants à haut potentiel	page 33
6- Objectif général et objectifs opérationnels de la thèse	page 34
7- Une approche inductive	page 35
CHAPITRE I : LA PLACE DES ENFANTS A HAUT POTENTIEL DANS LE SYSTEME EDUCATIF POLYNESIEN	page 41
Introduction	page 42

A-	Le système éducatif Polynésien et la place faite aux enfants à haut potentiel	page	42
I-1	La charte de l'éducation de 2011	page	43
I-2	L'association du Fenua des enfants intellectuellement précoces de Polynésie Française (AFEIP-PF)	page	47
I-3	La charte de l'éducation de 2016	page	58
I-4	La construction publique de la cause	page	59
I-5	L'intelligence hors normes – un problème digne d'intérêt	page	63
B-	La cause des enfants intellectuellement précoces au-delà des frontières polynésiennes		
I-6	Retour sur la cause nationale	page	64
I-6-1	Vers une légitimité d'état	page	65
I-6-2	Naissance des institutions spécialisées dans l'hexagone	page	70
I-7	La place de l'EIP à l'échelle Européenne	page	71
I-8	La place de l'EIP à l'échelle extra-européenne	page	73
	Résumé	page	75
CHAPITRE II : HISTORIQUE DE L'ENFANT A HAUT POTENTIEL ET DES TERMINOLOGIES EMPLOYEES POUR LE DESIGNER			
		page	78
	Introduction	page	79
II-1	Des <i>puer senex</i> aux enfants à haut potentiel	page	79
II-2	Vers une terminologie consensuelle ?	page	82
II-3	Une dénomination variant selon les pays	page	83
II-4	Les mots pour le dire	page	84
	II-4-1 Le talent	page	84
	II-4-2 Le prodige	page	84
	II-4-3 Le génie	page	85

II-4-4 Le surdoué	page 86
II-4-5 Le « dynssynchronique »	page 88
II-4-6 L'intellectuellement précoce	page 90
II-4-7 Le haut potentiel	page 91
Résumé	page 96

CHAPITRE III : PRE-IDENTIFICATION DES ENFANTS A HAUT POTENTIEL A L'ECHELLE LOCALE

	page 98
Introduction	page 99
A- Pré-identification des enfants à haut potentiel sur l'île de Tahiti	page 100
III-1 Outils et méthode	page 100
III-1-1 Le questionnaire	page 101
III-1-2 La population sollicitée	page 103
III-2 Présentation des résultats et éléments d'analyse	page 111
III-2-1 Une pré-identification territorialement marquée	page 114
III-2-2 Le filtre des enseignant-e-s	page 115
III-2-3 Des enseignant-e-s se percevant comme à l'origine du questionnement : principalement dans le secteur privé	page 118
III-2-4 Des enfants pré-identifiés en SG et CP	page 122
III-2-5 Autant de filles que de garçons pré-identifiés	page 126
III-2-6 La performance académique : indicateur privilégié de pré-identification par les enseignant-e-s	page 129
Point d'étape	page 132
B- Rencontre avec des enseignant-e-s déclarant avoir repéré des enfants pressentis intellectuellement précoces	page 133

III-3 Outils et méthode	page	133
III-3-1 L'entretien semi-directif	page	133
III-3-2 Présentation des sous-thèmes	page	135
III-3-3 La population investiguée	page	136
III-4 Présentation des résultats et éléments d'analyse	page	136
III-4-1 Une pré-identification socialement sélective	page	138
III-4-2 Perceptions par les enseignant-e-s interviewé-e-s du haut potentiel : une distinction par le haut	page	142
III-4-2-1 Référence (indiscutable) à l'évaluation psychométrique	page	145
III-4-2-2 Référence (seconde) aux résultats scolaires	page	145
III-4-2-3 L'apprentissage précoce de la lecture	page	149
III-4-2-4 Rapidité dans les apprentissages et capacité à les anticiper	page	151
III-4-2-5 Capacité de raisonnement hors du commun, maniement de l'abstraction et attrait pour la complexité	page	154
III-4-2-6 Une « grande curiosité » : un questionnement quasi-incessant	page	155
III-4-2-7 Une « mémoire d'éléphant »	page	156
III-4-2-8 Des connaissances remarquables	page	157
III-4-2-9 Une créativité artistique	page	158
III-4-3 A la marge : une distinction par le bas	page	159
III-4-3-1 Des troubles de comportement	page	159
III-4-3-2 L'ennui	page	161
III-4-3-3 Sous-réalisation : entre stratégie d'adaptation normative et ressentiment	page	161
III-4-3-4 Une disposition multitâche déroutante	page	163

III-5 Des aménagements éventuels	page	165
III-5-1 Aménagement de type « accélération »	page	166
III-5-2 Le regroupement des enfants à haut potentiel	page	168
III-5-3 L'enrichissement via une pédagogie différenciée et l'usage du numérique	page	168
III-5-4 Autres aménagements : tutorat, projet passerelle, le PPRE	page	173
III-5-4-1 Le tutorat	page	173
III-5-4-2 Le projet passerelle	page	174
III-5-4-3 Le PPRE (projet personnalisé de réussite éducative)	page	175
III-5-4-4 Le partage de connaissances	page	176
III-6 Une inclusion juge bénéfique	page	176
Résumé	page	178

CHAPITRE IV : PRE-IDENTIFICATION A L'ECHELLE DE LA POLYNESIE

	page	182
Introduction	page	183
A- Outils et méthode	page	183
IV-1 Le questionnaire	page	183
IV-2 La méthode d'administration de l'outil	page	186
B- De la pré-identification par les enseignant-e-s	page	186
IV-3 Une sensibilité accrue à la thématique	page	186
IV-4 Une sensibilité <i>a priori</i> plus grande parmi les enseignant-e-s plus âgé-e-s	page	187
IV-5 Mais un indicateur (« s'être documenté ») discutable	page	188
IV-6 Une pré-identification non marquée à l'exception des Tuamotu Gambier	page	189

IV-7 Une pré-identification sectoriellement (Public/Privé) non marquée	page	190
IV-8 Confirmation d'une pré-identification aussi importante pour les filles que pour les garçons	page	191
IV-9 Un indicateur « s'être documenté » jouant différemment sur les filles et les garçons	page	194
IV-10 Confirmation d'une pré-identification culminant en SG et CP	page	196
IV-11 Une enfance chronométrique	page	200
IV-12 La pré-identification opérée par les enseignant-e-s est socialement sélective	page	201
IV-13 Confirmation d'un corps enseignant s'attribuant le premier rôle dans la détection	page	207
IV- 14 Le français pour langue maternelle	page	208
A- ... A l'identification proprement dite	page	209
IV-15 Une majorité des jeunes pré-identifiés par les enseignant-e-s consulte le psychologue	page	210
IV-16 Cette consultation se fait majoritairement chez le psychologue scolaire	page	211
IV-17 Importance des ressources parentales pour l'accès au psychologue	page	211
IV-18 Un accès socialement marqué au psychologue libéral	page	212
IV-19 Les tests ne sont pas culturellement anodins mais la sélection s'opère en amont	page	214
IV-20 Un recours atypique enraciné dans une histoire éducative et sociale	page	214
IV-21 L'accès au psychologue ne garantit pas la passation des épreuves psychométriques	page	217
IV-22 Le recours au psychologue : un détour (scolairement) stratégique	page	219
Résumé	page	222

CHAPITRE V : ENQUETE AUPRES DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES ET LIBERAUX DE POLYNESIE	page 225
Introduction	page 226
A- Outils et méthode	page 226
V-1 Le questionnaire	page 226
V-2 La méthode d'administration	page 227
B- Présentation des résultats et éléments d'analyse	page 228
V-3 Inégale répartition des psychologues scolaires et des psychologues en libéral	page 229
V-4 Des psychologues scolaires concernés par la détection	page 233
V-5 Une niche professionnelle pour des psychologues en libéral	page 235
V-6 Un accès économiquement contraint au psychologue libéral	page 239
V-7 L'outil par excellence : le wisch 4	page 242
V-8 Les (rares) outils complémentaires	page 244
Résumé	page 253
CHAPITRE VI : RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE DE L'INTELLIGENCE POLYNESIENNE	page 256
Introduction	page 257
A- Organisation de l'investigation	page 257
VI -1 Entretien semi-dirigé et l'échelle d'auto-ancrage	page 257
VI- 2 La population investiguée	page 261

B- Une caractérisation psychologique qui n'interdit pas une « re-caractérisation » sociologique	page	262
VI-3 Repères socio-démographiques	page	262
VI-3-1 Age et classe des enfants interviewés	page.	262
VI-3-2 Milieu socio-professionnel des enfants interviewés	page	263
C- Perceptions par les enfants de leurs parcours et situation scolaires	page	264
VI-4 Un parcours scolaire aisé : pouvoir de lire et performances en mathématiques... entre autres	page	264
VI-5 L'intérêt pour les langues étrangères	page	268
VI-6 Une disposition multitâche	page.	269
VI-7 Le recours à l'humour	page.	270
VI-8 Un parcours (non systématiquement) marqué par l'ennui	page	271
VI-9 Des risques de marginalisation et de souffrance	page	272
VI-10 Des problèmes d'endormissement	page	274
VI-11 Une reconnaissance apaisante	page	275
D- Les bons et les mauvais souvenirs du parcours scolaire	page	276
VI-12 Les bons souvenirs du parcours scolaire	page	276
VI-13 Les mauvais souvenirs du parcours scolaire	page	278
E- Pour 2/3 des interviewé-e-s (21/30) leur école est perçue positivement	page	280
VI-14 L'école de rêve	page	281
VI-15 L'école de cauchemar	page	284
VI-16 La place de « mon » école	page	285
F- Rapport des jeunes à l'aménagement scolaire le plus fréquent	page	289
G- Au final « le haut potentiel » perçu par les enfants concernés	page	293
Résumé	page	299
Conclusion générale	page	301

<u>GLOSSAIRE</u>	page 317
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	page 319
TABLE DES ANNEXES :	page 335
Annexe 1 : entretiens avec les enseignants	page 339
Annexe 2 : entretiens avec les enfants HP	page 433
Annexe 2 (bis) : statuts de l'association des enfants précoces	page 464
Résumé en français et en anglais	page 478

Liste des tableaux

Tableau n°1 les membres du bureau de l'association AFEIP-PF	page 50
Tableau n°2 Identification des écoles, du nombre d'enseignants et d'élèves de la Commune de Faaa	page 104
Tableau n°3 Identification des écoles, du nombre d'enseignants et d'élèves de la Commune de Papeete	page 105
Tableau n° 4 Identification des écoles, du nombre d'enseignants et d'élèves de la Commune de Pirae	page 107
Tableau n°5 Identification des écoles, du nombre d'enseignants et d'élèves de la Commune de Punaauia	page 109
Tableau n°6 Récapitulatif des enseignants contactés selon le secteur public ou privé (catholique, protestant ou adventiste)	page 110
Tableau n°7 Avoir pressenti au moins un enfant comme étant intellectuellement précoce au cours des cinq dernières années	page 112
Tableau n°8 Précision du nombre d'enfants pressentis intellectuellement précoces par les enseignants au cours des cinq dernières années	page 113
Tableau n°9 Tri croisé : Rencontre (ou non) d'un enfant pressenti intellectuellement précoce au cours des cinq dernières années selon le secteur géographique	page 114
Tableau n°10 Profil de modalité du nombre d'enfants pressentis « intellectuellement précoces » par les enseignant-e-s au cours des cinq dernières années ?	page 117
Tableau n°11 Qui est, du point de vue de l'enseignant-e, à l'origine du questionnement de la possible précocité de l'enfant ?	page 119
Tableau n°12 Profil de modalité concernant l'origine du questionnement	page 120
Tableau n°13 Age du dernier enfant pressenti comme étant intellectuellement précoce par l'enseignant-e et rencontré au cours des cinq dernières années	page 122
Tableau n°14 Profil de modalité des classes d'âge des enfants pressentis à haut potentiel remarqués par les enseignant-e-s	page 124
Tableau n°15 : Tri croisé : Classes sur nombre d'enfants concernés / Classes sur âge de l'enfant pressenti à haut potentiel	page 124

Tableau n°16 L'identité sexuée du dernier enfant pressenti intellectuellement précoce rencontré par les enseignant-e-s au cours des cinq dernières années	page 126
Tableau n°17 Indicateur(s) ayant amené l'enseignant-e à s'interroger sur la possible précocité de l'enfant	page 128
Tableau n°18 Tri croisé Secteur : Privé Publique / Signe d'identification par l'enseignant-e de l'enfant IP	page 131
Tableau n°19 Répartition par classe (de la STP au CM2) des 46 enfants présumés précoces par les 39 enseignant-e-s interviewé-e-s	page 137
Tableau n°20 Répartition par âge (de 2 ans à 8 ans) des enfants présumés précoces par les 39 enseignant-e-s interviewé-e-s	page 138
Tableau n°21 Répartition par catégorie professionnelle (Prof. du père) des 46 enfants présumés « précoces » par les 39 enseignant-e-s interviewé-e-s	page 139
Tableau n°22 Classement, par les enseignant-e-s interviewé-e-s, des enfants présumés précoces au sein de la classe	page 147
Tableau n°23 Répartition par archipel des écoles privées et publiques de notre échantillon	page 183
Tableau n°24 Tri à plat : Avez-vous entendu parler d'enfants intellectuellement précoces ?	page 187
Tableau n° 25 Tri croisé : Classes sur Année de naissance de l'enseignant / Avoir ou non lu de la documentation sur le sujet (Recodage)	page 188
Tableau n° 26 Pensez-vous avoir rencontré au cours de ces 4 dernières années des enfants à haut potentiel ?	page 189
Tableau n° 27 Tri croisé : Lieu de l'établissement / Rencontre ou non au cours de ces 4 dernières années d'un enfant présumé « intellectuellement précoce »	page 190
Tableau n° 28 Tri croisé : Secteur Publique ou Privé / Rencontre ou non au cours de ces 4 dernières années d'un enfant présumé « intellectuellement précoce »	page 191
Tableau n°29 Tri à plat : Nombres de garçons présumés « intellectuellement précoces » rencontrés par les enseignant-e-s au cours des quatre dernières années	Page 192
Tableau n°30 Tri à plat : Nombres de filles présumées « intellectuellement précoces » rencontrées par les enseignant-e-s au cours des quatre dernières années	page 192

Tableau n°31 Tri croisé : ce qui a attiré l'attention de l'enseignant-e sur une éventuelle précocité (Recodage) / Sexe de l'enfant (Rappel : enquête menée sur Papeete, Faaa, Pirae, Punaauia)	page 194
Tableau n°32 Tri croisé : Nombre de garçons présumés « intellectuellement précoces » rencontrés par les enseignant-e-s au cours des quatre dernières années / S'être (ou non) documenté sur le sujet	page 195
Tableau n° 33 Tri croisé : Nombre de filles présumées « intellectuellement précoces » rencontrées par les enseignant-e-s au cours des quatre dernières années / S'être (ou non) documenté sur le sujet	page 195
Tableau n° 34 Age de l'enfant pressenti à haut potentiel	page 196
Tableau n°35 La classe du dernier enfant présumé intellectuellement précoce rencontré par l'enseignant-e	page 197
Tableau n°36 Tri croisé : profession du Père (Recodage) / Classes sur âge du dernier enfant présumé intellectuellement précoce rencontré par l'enseignant-e ?	page 200
Tableau n° 37 Les signes qui ont amenés l'enseignante- à s'interroger sur une possible précocité de l'enfant / Profession du Père de l'enfant présumé intellectuellement précoce.	page 201
Tableau n° 38 Profil de modalité des enseignant-e-s attentifs aux résultats scolaires et au comportement.	page 202
Tableau n°39 Tri à plat : profession du père du dernier enfant présumé « intellectuellement précoce » rencontré par l'enseignant-e	page 204
Tableau n° 40 Présence des enfants HP dans tous les milieux sociaux	page 205
Tableau n°41 Profession de la mère du dernier enfant présumé intellectuellement précoce rencontré par l'enseignant-e	page 206
Tableau n° 42 Tri à plat : Qui est, du point de vue des enseignant-e-s, à l'origine du questionnement ?	page 207
Tableau n°43 La langue maternelle du dernier enfant présumé « intellectuellement précoce » rencontré par l'enseignant-e	page 208
Tableau n° 44 La rencontre du dernier enfant pré-identifié par l'enseignant-e-avec le psychologue scolaire ou libéral	page 210
Tableau n°45 Cet enfant a-t-il pu rencontrer le psychologue scolaire ou libéral ? / Profession du Père ?	page 213

Tableau n°46 L'enfant a-t-il, chez le psychologue, passé un test ?	page 217
Tableau n° 47 Tri croisé : Avoir ou non passé un test / Etre ou non identifié EIP à l'issue de ce test	page 218
Tableau n°48 Mise en place (ou non) d'aménagements pédagogiques	page 220
Tableau n° 49 Situation géographique de votre cabinet (psychologues en libéral : PL) ou de votre circonscription (psychologues scolaires)	page 230
Tableau n° 50 Rencontre (ou non) avec des enfants pressentis comme étant à haut potentiel au cours des quatre années (2015-2019)	page 231
Tableau n°51 Enquête auprès des psychologues scolaires de l'enseignement public en Polynésie.	page 232
Tableau n° 52 Enquête auprès des psychologues exerçant en libéral en Polynésie	page 235
Tableau n° 53 Moyens et outils utilisés pour diagnostiquer le haut potentiel	page 243
Tableau n° 54 Age et classe des enfants	page 262
Tableau n° 55 Profession du père des enquêtés	page 263
Tableau n° 56 Items des bons souvenirs et essai de catégorisation	page 277
Tableau n° 57 Récapitulatif relatif aux bons souvenirs	page 278
Tableau n° 58 Items des mauvais souvenirs et essai de catégorisation	page 278
Tableau n°59 Items mobilisés par les jeunes interviewés pour décrire « l'école de rêve » et essai de catégorisation	page 282
Tableau n°60 Items mobilisés par les jeunes interviewés pour décrire « l'école de cauchemar » et essai de catégorisation	page 284
Tableau n° 61 Motifs avancés par les jeunes pour expliquer leur(s) saut(s) de classe	page 291
Tableau n°62 Eléments de définition connotés positivement	page 294
Tableau n° 63 Eléments de définitions « connotés négativement »	page 296

Liste des cartes

Carte des écoles de Faaa	page	105
Carte des écoles de Papeete	age	107
Carte des écoles de Pirae	page	108
Carte des écoles de Punaauia	page	109
Carte de la première enquête sur l'île de Tahiti	page	99
Carte des circonscriptions pédagogiques et de la répartition des psychologues		
	page	234
Carte de psychologues libéraux	page	238

"Aucun paysan ne cultiverait la seule partie aride de son champ et négligerait la partie la plus fertile." (Jacques BERT)
"La plus universelle qualité des esprits, c'est la diversité."
(Montaigne, 1580)

Introduction générale

Un siècle après son apparition aux Etats-Unis, un demi-siècle en France, le débat sur la précocité intellectuelle continue à susciter un intérêt vif des chercheurs tels que Lubart (2006), Vaivre-Douret (2007), Weismann-Arcache (2009), Tordjman (2010), Lignier (2012), Gauvrit (2017) ou encore Wahl (2017). Aux plans national et international, la littérature scientifique sur le sujet est abondante. Les écrits portent notamment sur les outils d'identification de ce public et sur ce qui lui est proposé en termes d'aménagements pédagogiques. Cette riche documentation contraste avec l'absence de productions scientifiques sur la condition des enfants à haut potentiel en Polynésie.

1- Enracinement de la thématique de recherche

Au moment où nous commençons ce travail de recherche, nous avons une expérience d'une quarantaine d'années d'enseignant, dans plusieurs écoles de Polynésie, et à différents postes : maître d'école/ directeur d'école/ professeur des écoles/ formateur.

Arrivant au terme de notre carrière professionnelle, à regarder dans le rétroviseur, nous avons connu et traversé des réformes successives, motivantes ou démotivantes, explicites ou confuses, parfois étonnantes, intégrées plus ou moins par les équipes. Le personnel enseignant est toujours là, impliqué, actif, réactif, résistant ou s'accommodant de ces changements voire même innovant, tout en devant accueillir une diversité de publics dont les élèves à haut potentiel.

Notre parcours professionnel et universitaire nous a fait croiser le chemin de ces jeunes. Donnons quelques exemples issus de notre expérience de professeur des écoles :

Jenny est arrivée à l'âge de cinq ans à l'école élémentaire. Elle a appris à lire seule à la maison avec l'aide de son frère qui était cette année-là au CP. Jenny possède un QI élevé. Elle saute deux classes : le CP quelques jours après la rentrée scolaire puis le CE1, quinze jours plus tard pour se retrouver finalement dans ma classe, au CE2.

Tom, autre enfant à haut potentiel, n'aime pas écrire et refuse de le faire depuis le début de sa scolarité. Hormis les photocopies collées dans ses cahiers, on n'y trouvera aucune trace manuscrite et ce, durant toute l'année. J'eus le plaisir de le rencontrer quelques années plus tard à l'université où il poursuivait un cursus dans l'enseignement supérieur.

Tamatoa, autre garçonnet à haut potentiel, se fit remarquer par une agitation motrice incessante et des interactions sociales compliquées avec les pairs. Ses résultats scolaires, en « dents de

scie », augureraient un parcours scolaire pour le moins incertain. Il est devenu aujourd'hui pilote de ligne.

Au sein de notre propre famille, nous avons un enfant à haut potentiel dont l'identification a été rendue possible suite à un « faisceau de signes » observés durant son enfance, notamment des questionnements existentiels, une curiosité intellectuelle et une « dyssynchronie intelligence-psychomotricité » (Wahl, 2017). Cette expérience personnelle n'a pas été sans conséquence sur notre regard d'enseignant, celui porté sur les enfants susceptibles d'être des enfants à haut potentiel, et sur notre engagement au sein d'une association en faveur de ces jeunes.

Le choix de cette thématique a été par ailleurs influencé par la littérature spécialisée lue à l'occasion de notre parcours universitaire, notamment en Master de sciences de l'éducation.

2- Différents axes de recherche sur le haut potentiel

Une revue de littérature scientifique permet de repérer différents centres d'intérêt au sein de la communauté scientifique concernant le haut potentiel. Certains travaux s'attardent :

- a) sur le processus identificatoire, les outils mobilisés pour diagnostiquer ce haut potentiel,
- b) d'autres, sur le fonctionnement cérébral et cognitif des enfants concernés,
- c) d'autres encore sur les spécificités socio-émotionnelles du haut potentiel
- d) ou sur les apprentissages ou les programmes éducatifs des enfants à haut potentiel.

Evoquons succinctement ces axes de recherche avant de définir notre propre questionnement.

- Recherches sur l'identification du haut potentiel et les outils mobilisés

« Un enfant singulier ne devient « Intellectuellement précoce » qu'après que son quotient intellectuel ait été identifié supérieur ou égal à 130 à l'aide du test WISC III (Wechsler Intelligence Scale for Children), test créé en 1939 par le Docteur David Wechsler, psychiatre hospitalier, pour déterminer le profil intellectuel des enfants » (Audibert et Baudrit, 2009, para. 2). Le QI (quotient intellectuel) a une place prédominante, voire hégémonique, dans les procédures d'identification du haut potentiel. Actuellement, cette place est, plus que jamais, questionnée sinon remise en cause par des chercheurs, tant en raison des faiblesses des outils de mesure utilisés sur une population extrême (Caroff, 2004), qu'en raison de l'évolution théorique des modèles de l'intelligence (Lautrey et Richard, 2005) ou de la dimension culturelle des outils. Concernant cette dernière :

« Il faut d'abord souligner que la validité d'un test d'intelligence est limitée à la culture au sein de laquelle il a été conçu. L'intelligence humaine se développe à travers l'utilisation de langages, de symboles, de représentations qui sont les instruments de la pensée et donnent un sens aux situations » (Huteau et Lautrey, 2006, para.3).

Ces griefs ne sont pas nouveaux. Ils renouent avec la critique sociale des tests de QI dans les années 1970 (Tort, 1974 ; Roth, 1974) corrélant le milieu social d'origine et la performance aux évaluations psychométriques, et donnant sens à cette corrélation en convoquant, *doublement*, le registre culturel : d'une part, les tests psychométriques mobilisent à travers les questions posées des dispositions culturelles inégalement distribuées, notamment en privilégiant un rapport au monde social, plus logique que pratique ; d'autre part, l'administration d'un test constitue à proprement parlé une épreuve requérant de la part du jeune à la fois de l'intérêt (l'intéressant est socialement marqué et différencié), de la concentration, de la persévérance. Or les observations filmiques *in situ* réalisées dans les années 1970 objectivent les « résistances » des jeunes de milieux ouvriers que manifestent, par exemple, leurs réponses résolument fantaisistes ou encore les moqueries à l'égard de l'évaluateur (Roth, 1974), ce qui joue sur les performances et le score final obtenu.

Au cours de la seconde moitié du xx^e siècle, la définition de l'intelligence a évolué. L'intelligence « académique » ou « géométrique » ne peut prétendre épuiser la diversité des ressources cognitives mobilisées par l'humain. Pour Caroff et Lubart (2006), l'approche multidimensionnelle de l'intelligence implique que l'identification ne repose plus sur la seule mesure obtenue par les tests de QI, mais sur plusieurs, afin d'établir un diagnostic élargi et plus contrasté du ou des potentiels.

« Une autre limite (...) de ces tests classiques tient à ce que, même au sein d'une culture comme la nôtre, ils n'échantillonnent pas, loin de là, toutes les catégories de situations qui requièrent une forme ou une autre d'intelligence. (...) Ces formes d'intelligence [intelligence sociale, intelligence émotionnelle et intelligence pratique] qui jouent un rôle important dans la vie sociale ne sont pas prises en compte dans les échelles d'intelligence, les tests factoriels ou les tests inspirés de la psychologie cognitive dont le contenu est verbo-conceptuel. Ils évaluent surtout la forme d'intelligence qui est nécessaire pour réussir à l'école et, plus généralement, pour apprendre dans le cadre d'un enseignement explicite. » (Huteau et Lautrey, 2006, para. 5). Gagné (2004) rend compte de la capacité exceptionnelle du haut potentiel dans les champs scolaires comme les mathématiques et la littérature mais aussi dans le champ sportif ou celui des relations interpersonnelles. Pour Besançon, Guignard et Lubart (2006), l'identification des

enfants à haut potentiel doit prendre en considération le potentiel créatif, permettant ainsi aux enfants qui ne sont pas toujours performants au niveau scolaire, d'être reconnus. Courtinat-Camps, Villatte, Massé et de Leonardis (2011) suggèrent eux-aussi l'existence de plusieurs profils, et insistent sur l'hétérogénéité de la population des enfants à haut potentiel.

Les évolutions théoriques ont des conséquences sur la manière de définir le haut potentiel. Un enfant à haut potentiel ne peut présenter des aptitudes exceptionnelles partout, mais dans les domaines qu'il convient donc de spécifier. L'apparition des conceptions multidimensionnelles de l'intelligence prend en compte les différences interindividuelles dans les formes d'intelligence exprimées (Pereira-Fradin, 2005). Il en résulte des répercussions importantes sur les méthodes d'identification. Désormais les tests d'intelligence générale ne sont plus considérés comme les seuls indicateurs du haut potentiel (Pereira-Fradin, 2005).

Par ailleurs, la focalisation-sacralisation du (seul) score obtenu au test pose question au plan interprétatif tant celui-ci est le produit d'une multiplicité de déterminants (par exemple, la familiarisation avec le contenu des épreuves) et de stratégies différentes. Autrement dit, un même QI peut avoir des significations différentes. C'est dire que l'interprétation de la performance implique de prendre en compte l'ensemble des informations collectées au cours de l'examen psychologique, ce qui implique de préciser les éléments qui constituent celui-ci.

« L'abandon d'une conception unitaire (centrée uniquement sur les tests de QI et les aptitudes logico-mathématiques et verbales) » ne peut « que réorienter le regard porté sur les enfants à haut potentiel » (Pereira-Fradin, 2009, para. 5)

Néanmoins, sur le terrain, cet indice de niveau intellectuel demeure très utilisé, voire exigé, dans des situations où un aménagement, tel que le saut de classe, est demandé (Terrassier, 1999).

- Recherches sur le fonctionnement cérébral.

Pour Vaivre-Douret (2003), les enfants à haut potentiel présentent dans la petite enfance un développement maturatif singulier ayant pour conséquence des acquisitions précoces aux plans cognitif et moteur.

« L'intégration sensori-motrice se construit (...) dès le début de la vie *in utero* et de façon graduelle et exponentielle, à tous les niveaux des fonctions cérébrales, en réseaux neuronaux, constituant un enrichissement et aussi une réorganisation du répertoire des compétences de l'humain (...) La notion de plasticité fonctionnelle cérébrale prend dès lors toute son

importance. Il existe ainsi une plasticité fonctionnelle individuelle, garante de capacités d'adaptation et de régulation, rendant unique chaque individu. À cet égard, s'ouvrirait pour l'enfant à « hautes potentialités » tout un champ de potentialités qui pourraient s'avérer directement liées à l'organisation de ces réseaux neuronaux et à la vitesse de conduction » (Vaivre-Douret, 2003, para. 6-8).

Pour Vaivre-Douret et Jambaqué (2006), l'enfant à haut potentiel dispose d'une plus grande plasticité cérébrale, des connexions neuronales plus nombreuses, lui octroyant ainsi une importante rapidité dans le traitement des informations. La réalisation des tâches cognitives nécessiterait moins d'effort et une moindre activation des circuits neuronaux. Ces jeunes disposent par ailleurs de capacités de mémorisation remarquables, en lien avec un taux de sommeil paradoxal.

« Les avancées des travaux de la neuropsychologie montrent une organisation spécifique de la zone cérébrale chez les sujets intellectuellement précoces. De nature organique tout d'abord avec un accroissement particulier, entre sept et douze ans, de l'épaisseur du cortex. Les E.I.P. [enfants intellectuellement précoces] présenteraient par ailleurs une singularité au niveau des sillons corticaux. Sur le plan fonctionnel ensuite : on relève des connexions neuronales plus complexes notamment au niveau du circuit pariéto-frontal générateur du fonctionnement intellectuel et qui établissent une coopération interhémisphérique. Ce sont ces connexions neuronales précoces liées à une conduction rapide des influx nerveux mais aussi le cortex frontal étendu qui favoriseraient la rapidité de la mise en œuvre et du déroulement des processus cognitifs et seraient à l'origine de cette plasticité cérébrale particulière marquant la précocité intellectuelle. Elles expliqueraient notamment le traitement rapide de l'information et son encodage au niveau de la mémoire de travail, la structuration rapide du langage, l'hyperesthésie, la force de l'intuition, autant de modes de fonctionnement parmi d'autres qui signent la précocité intellectuelle. Conséquence première de cela au niveau des apprentissages : alors que la plupart des élèves ont une construction linéaire de l'apprentissage, l'E.I.P. effectue des allers et retours incessants entre les différentes aires cérébrales sollicitées » (Louis et Ramond, 2013, para. 38).

Lepine et Camos (2006) affirment que l'enfant précoce peut stocker et récupérer des données arithmétiques directement en mémoire à long terme. Engrangeant des performances exceptionnelles, il manifeste une aisance dans la compréhension et la manipulation des concepts mathématiques. Pour Wahl (2017), la vitesse de transmission de l'influx nerveux dans le cortex

cérébral, plus élevée chez les surdoués, les affranchit d'étapes séquentielles laborieuses, et leur permet de produire des solutions elliptiques.

Pour Loureiro, Lowenthal, Lefèbvre et Vaivre- Douret (2010), la spécificité développementale de la maturation cérébrale tient à une plus grande plasticité chez l'enfant à haut potentiel. Celle-ci peut être modifiée par les apports ou les carences environnementales. Il devient pertinent dès lors d'interroger cet environnement. « Dès le milieu intra-utérin, la vitesse de maturation physiologique des systèmes nerveux et neuromusculaire peut se modifier sous l'influence de l'environnement, des milieux interne et externe, des facteurs génétiques et environnementaux extra-cellulaires pouvant interagir. Ces processus se prolongent à partir de la naissance, en fonction de l'expérience propre qui s'exerce à l'intérieur d'un environnement donné, des contraintes du milieu ainsi que des attitudes éducatives de l'entourage » (Vaivre-Douret, 2003, para. 3).

- Recherches sur la dimension socio-émotionnelle

Plusieurs auteurs (Cupertino, Ancona-Lopez, 1992 ; Terrassier, 2009) mentionnent les difficultés sociales et émotionnelles rencontrées par les enfants à haut potentiel. Ils décrivent des enfants immatures, « dyssynchroniques », en situation de « dysajustement social » (Terrassier, 2009), autrement dit en difficulté d'intégration. Toutefois, pour d'autres auteurs, ces jeunes ne sont ni plus immatures (Field et al., 1998) ni plus rejetés que leurs pairs « ordinaires » (Czeschlik, Rost, 1995). Pour ces observateurs, ils ne sont pas plus « inadaptés » ou asociaux (Pontes de França-Freitas, Pereira Del Prette, 2014 ; Bain et Bell, 2004 ; Versteijnen, 2001 ; Neihart, 1999).

« Bien que certains auteurs mettent en avant un niveau de compétences émotionnelles plus important chez les enfants à haut potentiel que chez les enfants tout-venant (Corso, 2001 ; Roeper, 1984), les études dans ce domaine sont toutefois controversées (Guignard et Zenasni, 2004). Les travaux de Brasseur (2013) permettent d'apporter un éclairage sur le fonctionnement émotionnel des jeunes à haut potentiel en distinguant les compétences émotionnelles au niveau intra-personnel et interpersonnel. Bien qu'elle observe de meilleures compétences émotionnelles au niveau interpersonnel chez les jeunes à haut potentiel, comparativement à des jeunes tout-venants du même âge, [l'auteure] met en avant les difficultés des jeunes à haut potentiel quant à l'identification et à la compréhension de leurs propres émotions (possiblement en lien avec leur fonctionnement défensif et cognitif). Comme le soulignent Guignard et Zenasni (2004), une tendance stable semble toutefois se dégager de la littérature sur le sujet, et

concerne l'intensité émotionnelle avec laquelle les enfants à haut potentiel vivent les différentes expériences du quotidien. L'intelligence de l'enfant exerce un « effet loupe » sur sa perception, sa compréhension et son interprétation de l'environnement (Terrassier, 2018), amplifiant les sensations et les émotions, le rendant ainsi particulièrement sensible et vulnérable aux troubles anxieux » (Galiano, Berger-Thoral et Blois-Da Conceição, 2020, para. 6).

Pour Wahl, « Si l'on considère que les deux hémisphères des surdoués sont indifférenciés, et donc disposent chacun de toutes les qualités en doublon, on peut supposer que les registres de l'abstraction et de l'émotion sont indissociés ; ils donnent alors à toute approche de la connaissance, une grande amplitude émotionnelle » (2017, p. 96)

Selon Zénasdi, Mouchiroud et Lubartt (2006), pour mieux connaître les spécificités conatives mais aussi émotionnelles du haut potentiel, il est crucial d'examiner la nature du haut potentiel (verbal ou autre) et du type de prise en charge (programmes enrichis, accélérés, ou simple saut de classe), de son degré (de haut potentiel) ou encore des différences liées au sexe.

Pour Gauvrit (2017), les enfants à haut potentiel sont capables, grâce à leur intelligence, de gérer leurs émotions et de développer des compétences socio-émotionnelles les rendant plus heureux et mieux adaptés, réduisant du coup leur anxiété. Le principal risque à gérer proviendrait du décalage avec les pairs qui les rend socialement inadaptés, ajoutant de l'anxiété et du mal être. Pour Villatte et de Leonardis (2011), les perceptions dépréciatives de la société amènent les enfants à haut potentiel à concevoir la réussite scolaire comme antinomique à l'intégration sociale. Le regard des pairs, crucial pour eux à cette période de la vie, peut les conduire à désinvestir l'apprentissage pour éviter d'endosser le statut d'« excellent élève ».

Notre revue de littérature, concernant cet axe de recherche, confirme qu'il n'existe pas un consensus sur ce sujet (Liratni et Pry, 2011).

- Recherches sur les apprentissages ou les programmes éducatifs

Pour Renzulli (1978), le haut potentiel peut s'exprimer dans tous les domaines. Il faut donc offrir aux enfants précoces une grande variété d'opportunités et de programmes éducatifs.

Certains chercheurs (Audibert et Baudrit, 2009) interrogent et étudient la pertinence du choix de certaines équipes éducatives de confier dans des classes ordinaires des missions de tutorat aux enfants identifiés à haut potentiel. Ils montrent que « des élèves intellectuellement précoces peuvent (...) réussir ou échouer quand un rôle de tuteur leur est confié auprès de camarades NIP (non intellectuellement précoces). Certains ont une action positive au niveau des

apprentissages scolaires de leurs tutorés, d'autres se montrent inefficaces au même plan » (Audibert et Baudrit, 2009, para. 30).

D'autres (Grégoire, 2009,) analysent l'intérêt et les limites d'un enrichissement du *curriculum* et ce, dans le cadre d'une pédagogie différenciée : « Cette mesure consiste à ajouter au programme de base des activités adaptées aux élèves à haut potentiel. Par exemple, en mathématiques, l'élève peut recevoir en supplément des exercices plus complexes ou même aborder des apprentissages qui ne font pas partie du programme. L'enrichissement du *curriculum* permet d'éviter la démotivation et l'ennui fréquents chez les élèves à haut potentiel qui apprennent plus vite que les autres élèves de la classe et se trouvent souvent réduits à l'inaction forcée. L'inconvénient majeur de l'enrichissement du *curriculum* est le surcroît de travail qu'il demande à l'enseignant. Mais cet inconvénient est propre à toute pédagogie différenciée attentive aux besoins spécifiques de chaque élève » (Grégoire, 2009, para. 26).

L'accélération constitue un autre aménagement possible. Il ne s'agit pas tant de modifier le programme que de jouer sur le rythme d'acquisition. « Ce qui n'est pas pour déplaire aux enfants précoces qui se plaignent souvent de la lenteur des cours et de l'ennui que cette lenteur provoque. Le principe est simple : on boucle en deux années un programme prévu pour trois années. Il peut s'agir de classes particulières ou de classes à double niveau. Les évaluations qui comparent les progressions lentes et rapides montrent *in fine* un niveau identique, mais observent aussi que la motivation et le plaisir d'apprendre dans les classes rapides sont plus élevés. Le gain de temps se maintient au long cours » (Wahl, 2019, para. 10). Cet auteur se réfère à une étude américaine (Study of Mathematically Precocious Youth), engagée dès 1971, à l'université Johns-Hopkins de l'État d'Iowa et qui « a confirmé que l'avance prise à l'école se maintient à l'université, avec des performances identiques à celles d'étudiants plus âgés » (Wahl, 2019, para. 10). Pour d'autres chercheurs « ce qui est en jeu n'est pas uniquement l'accélération des apprentissages scolaires mais plutôt leur adaptation au fonctionnement intellectuel réel et non projeté de ces élèves particuliers » (Cellier, 2007, p. 96). Celui-ci préconise « une pédagogie des concepts » : « la formation conceptuelle prend une importance capitale dès lors que nous sommes en présence de sujets qui développent des modes de raisonnement abductifs où précisément, ils effectuent des liens entre des champs étendus auxquels les élèves de leur tranche d'âge ne pensent absolument pas » (p. 101). Ce même auteur plaide pour une rupture avec la standardisation des parcours scolaires : « permettre à ces enfants de suivre des parcours scolaires affranchis de l'organisation en classes d'âge, c'est-à-dire de les faire participer à des groupes d'apprentissage multi âges, favoriser des travaux personnels

encadrés sur des sujets d'étude » et « multiplier les ateliers où ils exerceront utilement leur soif de connaissance avec toutefois l'obligation de communiquer aux autres ce qu'ils connaissent » (p. 139).

Pour certains chercheurs, il convient d'explorer les deux voies : celle de *l'enrichissement* des parcours et celle de *l'accélération*. « La combinaison des deux, en autorisant certains élèves à aller plus vite et plus loin dans certains domaines, est sans doute l'un des rares moyens de préserver les valeurs et les principes d'une école où tous les élèves se côtoient sans filière, ni ségrégation, mais où chacun trouve des connaissances et des activités adaptées à ses besoins. (Louis et Ramond, 2013, para. 65).

D'autres auteurs tel Lignier (2007) prennent pour terrain d'investigation et d'analyse les établissements offrant une filière spécialisée regroupant exclusivement des enfants évalués au plan psychométrique comme étant « intellectuellement précoces » : « Ces enfants ont été sélectionnés *via* un test psychométrique collectif, passé *volontairement* à la fin de leur scolarité primaire, qui les a en quelque sorte « labellisés » IP [intellectuellement précoces] ; ils ont dès lors toutes les chances d'effectuer tout le premier cycle de leur scolarité secondaire dans la filière en question (de la 6e à la 3e) » (Lignier, 2007, para. 7). Cet aménagement (« filière spécialisée) ne se confond pas mais cousine avec les regroupements par niveaux.

Les classes de niveau signifient que pour une même classe - par exemple la cinquième - on crée une cinquième forte avec les bons élèves et une cinquième faible avec les élèves moins performants, dans le but de constituer des classes de niveau homogène. Ces classes de niveau ne concernent pas spécifiquement les « intellectuellement précoces », mais distinguent seulement les élèves académiquement les plus performants de ceux qui le sont moins. Et comme il n'est pas exclu qu'un enfant précoce ait des résultats scolaires moyens, la répartition par niveau scolaire peut s'avérer contreproductive. Pour Gauvrit (2017) l'enseignement par classes de niveau ne constitue pas une adaptation satisfaisante, hormis pour les surdoués en mathématiques. Selon lui, les effets sont réduits, et parfois négatifs aussi bien au plan scolaire qu'au plan de l'estime de soi.

Pour Dufour (2001) l'enfant surdoué et l'enfant ordinaire n'ont pas besoin du même encadrement éducatif. Un enfant surdoué laissé seul aurait tendance à ne pas persévérer. Les difficultés d'adaptation pourraient être résolues par la formation des personnes de l'entourage.

Hertzog (2003) fait écho à cette nécessité de la formation, tout particulièrement des enseignant-e-s, et à l'adaptation du système éducatif aux différences de rythme d'acquisition. Cette dimension inclusive lui semble préférable à la création de classes spéciales.

Pour Vaivre Douret (2003) l'enfant à haut potentiel dispose des capacités optimales d'apprentissage, disponibles à des moments précis de la vie. Il a besoin de peu d'efforts pour un maximum d'efficacité. L'ajustement ou l'inadéquation de l'environnement préjuge du devenir des enfants à haut potentiel. Ils gagneraient donc à être identifiés dès le plus jeune âge pour leur éviter des orientations pathologiques.

Pour Lignier (2012) la précocité intellectuelle ne doit pas être considérée comme un trouble, ni comme une vraie pathologie. Les difficultés manifestées par des enfants à haut potentiel sont la conséquence du cadre scolaire inadapté et non le fait d'une intelligence supérieure. Il existe des cas très exceptionnels dont les causes sont dévolues à d'autres facteurs psychologiques qu'une avance dans le développement cognitif (Lignier, 2012). Il importe donc d'œuvrer à l'adaptation du cadre scolaire.

3- Formulation de notre question de recherche

Etudiant un corpus constitué d'une quarantaine d'articles scientifiques publiés durant cinq années entre 2003 et 2007, Lignier (2012) à la suite notamment de Tordjman (2010), relève dans la littérature un pourcentage récurrent : les enfants à haut potentiel représenteraient environ 2,3% de la population. Ce pourcentage correspond au nombre d'enfants *théoriquement* concernés : avoir un QI de plus 130, c'est faire partie par définition des 2,3 % des enfants les plus intelligents au sens psychométrique du terme, c'est se situer au-delà de deux écarts-types par rapport à la moyenne (100), sur une loi normale.

Selon le psychiatre clinicien cognitivo-comportementaliste Kiss Ladislav (2011), ce chiffre de 2,3% serait invariable historiquement et géographiquement. Il s'affranchirait du niveau socioéconomique de la famille. Une telle appréciation conjecture une réalité et une régularité dans toutes les communautés humaines, et sous-tend donc que le haut potentiel existe sous toutes les latitudes.

A la rentrée scolaire de 2013-2014, l'année où nous commençons notre thèse, la population scolaire entre 3 et 16 ans en Polynésie est estimée à 69 554 enfants d'après les chiffres du rapport annuel de la cour des comptes du mois de février 2016.

Rapporté abstraitement à la population d'âge scolaire potentiellement testable, la population d'enfants à haut potentiel Polynésiens peut donc être estimée à 1 600 enfants.

Mais l'existence d'un phénomène est une chose, sa visibilité en est une autre. Autrement dit, s'il ne fait pas de doute qu'il existe des enfants à haut potentiel en Polynésie, nous nous interrogeons sur leur situation. Qu'est-ce qui fait que des parents (quels parents ?), des enseignant-e-s (quels enseignant-e-s ?) s'interrogent sur la précocité intellectuelle, l'orientent (ou non) vers un psychologue (quel psychologue : scolaire ? en libéral ?), que l'on s'inquiète (ou que l'on s'impatiente) des conséquences (notamment sur le terrain scolaire) d'une qualification (non scolaire), et que celle-ci « prend *de fait* une certaine consistance sociale » (Lignier, 2010, para. 3) ?

Pour le formuler autrement, la définition clinique du diagnostic de « précocité intellectuelle » ne nous dit rien du contexte socio-historique dans lequel un tel diagnostic d'intelligence, une telle identification de la situation cognitive, s'avère effectivement *possible* (en termes de connaissance : le fait de savoir qu'un tel diagnostic existe ; en termes de voies et conditions d'accès au « diagnostiqueur » donc de ressources culturelles et économiques) et *légitime* (faisant sens pour ceux sollicitant ce diagnostic et ayant un minimum de crédibilité). « Dans ces conditions, seul un travail spécifique d'objectivation des situations et des pratiques effectivement associées à ce type bien particulier d'identification permet de comprendre comment, au-delà de la pure convention clinique, identifier par le QI des enfants d'intelligence supérieure renvoie à une série de nécessités historiques et sociales, et notamment à des enjeux d'éducation et de socialisation » (Lignier, 2015, para. 19).

La question de l'identification de la situation cognitive des enfants peut être approchée philosophiquement *via* les travaux de Wittgenstein (2005 [1953]). Elle devient alors la question de l'identification des états mentaux : comment parvenons-nous dans les relations interpersonnelles à percevoir (à identifier) ce qu'un enfant pense ou ressent ?

La question de l'identification de la situation cognitive des enfants peut, plus empiriquement, être approchée par les sciences cognitives s'efforçant de comprendre comment le petit d'homme prend en considération de manière plus ou moins distanciée et critique la disposition

mentale d'autrui (parents, enseignant-e-s, pairs) dans sa perception/construction du monde (Astington, 1999).

Une traduction sociologique de la question de l'identification de la situation cognitive des enfants conduit à contextualiser ces interactions avec autrui, donc à les rapporter à une histoire collective, à des rapports sociaux, à des institutions productrices d'identifications au plan cognitif, notamment les institutions médico-psychologiques, les institutions scolaires et éducatives. Pour le dire autrement : « qui a les moyens sociaux et qui a la légitimité suffisante pour déterminer, dans un contexte donné, ce que sont tels ou tels enfants sur le plan cognitif ? Qu'est-ce qui est au juste identifié, comment, et avec quelles conséquences probables, sinon nécessaires, sur les conditions d'existence, sur le devenir socialement différencié des enfants ? » (Lignier, 2015, para. 8).

Notre question de recherche peut alors se formuler ainsi : Quelles sont les conditions - en termes de processus d'identification et de prise en compte pédagogique – des enfants à haut potentiel en Polynésie ?

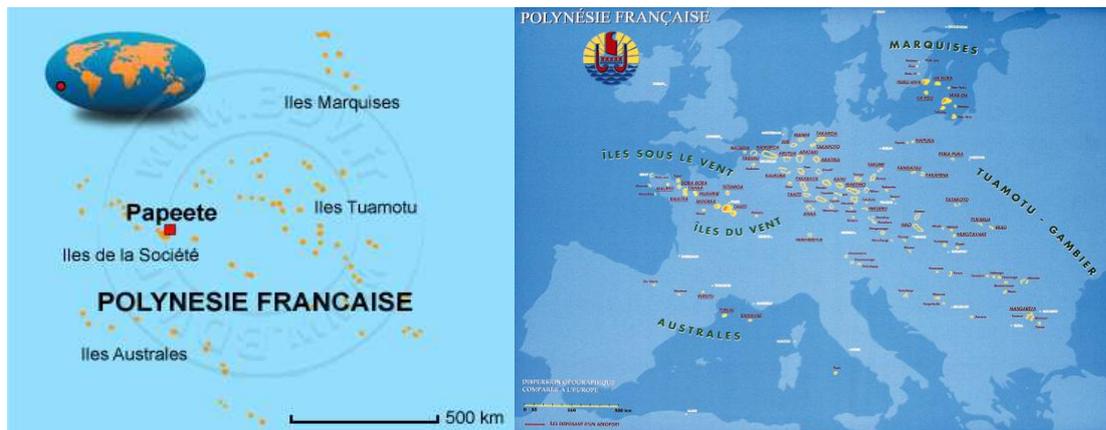
4- Une recherche exploratoire

Notre questionnement est celui d'une recherche exploratoire (Fortin, 1996 ; Gauthier, 1992, Seaman, 1987) visant à « amasser le plus de données possibles sur la situation : coordonnées historiques, organisationnelles et sociales » (Joyala, Pouquay et El Batal, 2005, para. 23)¹, à collecter des éléments concrets, à avoir une exigence descriptive concernant une thématique où « le mystère du génie semble planer durablement » (Lignier, 2007, para. 3).

La Polynésie, collectivité et Pays d'Outre-mer Français, est située au milieu du Pacifique Sud aux antipodes de la France métropolitaine entre 8° et 20° sud. Elle est composée de 118 îles hautes et atolls, dont 76 habités, occupant une surface de 4000 kilomètres carrés, soit moins d'un centième de la surface de la France, disséminées sur un espace maritime aussi vaste que l'Europe.

Cette situation géographique distante des grandes mégapoles, découvre une démographie à la mesure de sa situation insulaire : 268 270 habitants d'après le recensement de l'Institut de la statistique de la Polynésie Française de 2012. Son contexte historique et socioculturel particulier fait rayonner la culture et la langue Française dans une aire linguistique

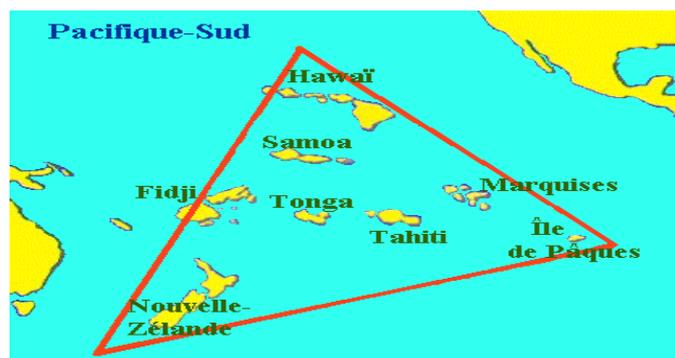
majoritairement anglophone. Le continent le plus proche, l'Amérique du Nord, est distant de 6 500 km, l'Australie est à 6 000 km, l'Asie à près de 10 000 km et l'Europe à 18 000 km.



Le niveau de développement et de modernisation atteint par les communications électroniques fait qu'aujourd'hui la distance ne s'apprécie plus à la même aune. La culture de la communication de haute définition a transformé le monde en « un village global ». De fait, la distance qui sépare la Polynésie des autres pays du monde n'est plus un obstacle. Une institution d'enseignement telle le CNED utilise ces réseaux de communication, pour dispenser et promouvoir un enseignement à distance. La télé-enseignement destinée aux élèves isolés géographiquement rapproche de la capitale, Papeete, les habitants des archipels les plus lointains.

Mentionnons qu'en Polynésie française les appellations *Polynésie*, et *polynésien* ne font référence qu'aux « Polynésiens français » et à la « Polynésie française » (et non pas aux Polynésiens issus d'autres régions de la Polynésie, au sens géographique et ethnologique). Le nom *Polynésien* peut désigner, selon le contexte, seulement les autochtones (appelés *Maohis*) ou globalement tous les résidents. La composition ethnique montre une grande diversité.

Le triangle Polynésien



La population polynésienne est métissée, le mélange ethnique donne le tableau suivant : polynésiens 73,6%, métis 9,3%, européens 11,9%, asiatiques 4,7% (Institut de la statistique de Polynésie Française, 2003).

Dans un article paru en janvier 2013, Laura Schuft (2003) raconte la traversée des populations diverses du Pacifique Sud depuis 200 ans pour arriver à Tahiti, île la plus peuplée et centre administratif de la Polynésie française actuelle. On compte parmi les vagues d'arrivants : des explorateurs, missionnaires et commerçants anglais et français (depuis 1767) ; des travailleurs chinois (1865) ; des représentants des institutions françaises du Protectorat (1842), de la colonie (1880), du Territoire (1946) et enfin de la Collectivité d'outre-mer (2004). Michel Panoff (1989) fait remarquer que dès les années 1970, il n'y avait plus de Polynésiens sans métissage biologique. Les distinctions sociales persistent entre Français catégorisés comme : « *popa'a* » (« blancs »), « polynésiens » et « chinois ». « En outre, les inégalités socioéconomiques continuent à se partager selon ces distinctions ethniques » (Schuft, 2007, p. 80).

L'Institut de la statistique de la Polynésie (2002) montre une composition linguistique Polynésienne distribuée entre le français qui est la langue officielle (61,1%), le tahitien ou langue polynésienne (31,4%) et les langues asiatiques (7,5%). Dans une étude menée conjointement en 2004 par deux chercheurs du CNRS, Jean-Michel Carpentier et Alexandre François, et l'université du pacifique, sont identifiées sept langues distinctes dotées de fortes variantes internes parlées par les Polynésiens des cinq archipels : tahitien, austral, rapa, mangarévien, marquisien du nord, marquisien du sud et pa'umotu. S'ajoutent aux langues Polynésiennes, les langues asiatiques européennes et autres. Au final, cette étude recense une vingtaine de langues en Polynésie.

Nous aurons à nous demander si l'isolement relatif des îles, les inégalités socioéconomiques, les différenciations ethniques ou encore cette diversité linguistique ne jouent pas dans le processus d'identification des enfants à haut potentiel et la construction de leurs parcours scolaires.

Dans son mémoire portant sur « Le Pacifique entre France et Grande-Bretagne de 1763 à 1914 : enjeu colonial, rivalité géopolitique, concurrence économique et contrastes culturels » Annie Lenoble-Bart (2007) relate la rencontre des missionnaires avec les mondes insulaires. La christianisation constitua une étape décisive de l'histoire de ces îles où le fait religieux a tenu

et continue de tenir une place essentielle (Lenoble-Bart, 2007). Un tableau extrait des travaux de Fer et Malogne-Fer (2006) sur l'affiliation religieuse en Polynésie Française de 1971 à 2000, révèle que les deux confessions les plus importantes sont l'église Catholique (38,1%) et l'église Protestante (37,8%). Viennent ensuite notamment les Mormons (6,5%), les Adventistes du Septième Jour (5,8%), les « Sanito » (3,6%) les Témoins de Jéhovah (1,8%). D'autres confessions, très minoritaires, complètent le tableau.

Ces appartenances religieuses ont un impact sur le paysage scolaire spécifique à la Polynésie Française. Les établissements scolaires de confession religieuse sous contrat avec l'Etat occupent une place non négligeable. A la rentrée 2013-2014, l'année où nous commençons notre thèse, les effectifs du privé comptent 6696 élèves, soit 18% de la population scolaire. Le public en compte 31384, soit 82% de la population scolaire (relevé sur le site : www.depp.dep.pf -Primaire-de-Polynesie 2013.pdf).

Nous aurons à nous demander si la dimension confessionnelle et la dimension privé/public marquent les processus d'identification et les parcours des enfants à haut potentiel de Polynésie.

5- L'évaluation « d'à côté » des enfants à haut potentiel

L'évaluation des enfants à haut potentiel repose sur une expertise extra-scolaire au sens où elle échappe à la compétence pédagogique ou didactique de l'Ecole. Elle relève, au final, du registre psychologique et marque donc de fait une distance à la norme scolaire. Il s'agit d'identifier non scolairement un public scolarisé ; identification non scolaire susceptible toutefois d'avoir des retombées proprement scolaires en termes d'aménagements.

Le recours à la psychométrie comme instrument d'identification des enfants ne peut être compris qu'en relation avec des questions scolaires. Compte-tenu du poids de l'école dans le processus social de définition de l'enfance normale, une recherche portant sur des enfants hors norme a toutes les chances de passer par l'étude des relations à l'institution scolaire, quand bien même la distance à la norme considérée se trouve définie de façon non scolaire, c'est-à-dire en l'occurrence, de façon psychologique (Lignier, 2012).

En d'autres termes, faire évaluer les aptitudes intellectuelles de son enfant par un psychologue, c'est d'abord ne pas se contenter, ne pas se satisfaire, de l'évaluation dominante, celle de l'école. Tout au plus – et ce n'est pas rien – celle-ci contribue-t-elle à une pré-identification. Pour le dire trivialement, elle n'a pas, en matière de diagnostic, le dernier mot. Pour autant le psychologue « n'est pas le seul "identifieur" qui importe » (Brubaker & Cooper, 2000, p. 16).

Penser de cette manière, l'identification des enfants à haut potentiel se trouve transfigurée ; elle apparaît comme le point d'arrivée et le point de départ de pratiques éducatives parentales et, entre autres de stratégies scolaires. Pour avoir recours à l'évaluation psychologique, il faut en effet la juger intéressante. Cet intérêt n'est pas socialement indifférencié. Il émerge d'abord en relation avec un passé, et dépend notamment des dispositions éducatives parentales mais aussi des dispositions des enseignant-e-s. Les premiers (les parents) comme les seconds sont des acteurs possibles de la pré-identification. Cet intérêt relève ensuite d'un contexte présent scolaire et extra-scolaire, qui donne du sens au fait de faire tester ou non l'enfant, de le faire tester à un moment donné de sa trajectoire plutôt qu'à un autre. Il touche enfin à l'avenir, parce que le recours à « la psychométrie procède largement des anticipations qu'il est possible de faire concernant ses effets sur l'enfant, et avant tout, du point de vue de sa scolarité » (Lignier, 2012, p. 14).

Le concept de la « précocité intellectuelle » occupe une place particulièrement importante dans la littérature psychologique depuis un peu plus d'une quarantaine d'années. Pendant ces quatre décennies, en France, les associations de parents d'enfants précoces se sont mobilisées pour défendre la cause des jeunes au niveau des instances de l'Etat. Fût fondée notamment « l'association nationale pour les enfants surdoués » en 1971 (l'ANPES) ; elle a « pour objectif de promouvoir une meilleure connaissance de l'enfant surdoué » (Terrassier, 1981, p. 15). Ce mouvement associatif obtiendra gain de cause en 2003, l'année où la précocité intellectuelle sera reconnue officiellement auprès des plus hautes institutions de l'éducation nationale.

Les programmes territoriaux Polynésiens sont basés sur le modèle national. Pourtant, il faudra attendre 2016 pour que la condition des enfants à haut potentiel figure à l'agenda politique Polynésien. Il y a là, dans ce décalage dans le temps, un rapport d'étonnement. Par ailleurs, cette visibilité politique n'implique pas pour autant une visibilité scientifique. Il n'existe pas d'études concernant l'identification de ces élèves et leurs situations scolaires en Polynésie.

6- Objectif général et objectifs opérationnels de la thèse

Tremblay et Perrier (2006) considèrent que l'objectif de recherche se divise en deux parties : « l'objectif général concerne la contribution que les chercheurs espèrent apporter en étudiant un problème donné. Les objectifs opérationnels concernent les activités que les chercheurs comptent mener en vue d'atteindre l'objectif général » (2006, p. 2).

L'objectif général de notre thèse est de renseigner les conditions d'identification des enfants à haut potentiel en Polynésie Française et de documenter leurs parcours et situations scolaires. Cet objectif général se décline en six objectifs opérationnels :

Repérer historiquement la place (ou la non place) faite aux enfants à haut potentiel dans les textes institutionnels du système éducatif Polynésien.

Référencer les terminologies employées pour désigner les enfants à haut potentiel en Polynésie et situer celles-ci par rapport aux terminologies retenues au-delà de ses frontières.

Décrire les caractéristiques des enfants à haut potentiel pré-identifiés par les enseignants en Polynésie.

Renseigner le profil sociodémographique des enseignants contribuant à cette pré-identification.

Décrire, dans le processus d'identification, le rôle des psychologues scolaires et des psychologues exerçant en libéral en Polynésie en prenant en compte la cartographie de leur implantation.

Documenter les aménagements pédagogiques au sortir de l'identification avérée.

Pour renseigner les conditions d'identification des enfants à haut potentiel intellectuel en Polynésie Française et documenter leurs situations et parcours scolaires, *via* les six objectifs opérationnels, nous déployons une approche inductive

7- Une approche inductive

« L'approche inductive élabore de façon formelle son canevas de recherche en cours de collecte de données pour en faciliter l'analyse rigoureuse » (Hlady Rispal, 2002, p. 51).

Blais et Martineau décrivent l'analyse inductive comme « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter les données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (Blais et Martineau, 2006, p. 3). Cette attitude implique plusieurs stratégies, dont la lecture de données brutes dans le but de faire émerger des catégories d'analyse (Arripe, Oboeuf et Routier, 2014). Elle épouse la vision stratégique d'Edgar Morin (Paillard, 2008) qui redéfinit et modifie son cours et son développement selon une stratégie d'essais-erreurs. Non élaborée *a priori*, l'enquête s'accommode aux situations, à la découverte de données inconnues ou de problèmes ignorés,

parce qu'il est indispensable de fonder la méthode et les techniques en fonction du terrain et selon les sollicitations et les résistances du phénomène étudié.

Notre approche inductive nous permet d'éviter ce piège « où l'on installe la théorie d'entrée de jeu où les faits trop aisément manipulables, se cantonnent dans un rôle d'illustration-confirmation » (Kaufmann, 2001, p. 12). Toutefois Guillemette (2006) précise que le chercheur - ou l'apprenti chercheur que nous sommes - appréhende les phénomènes avec sa sensibilité théorique et ses connaissances antérieures. Celles-ci ne peuvent être ignorées, mais le principe ne change pas (Guillemette, 2006). Nous tâcherons de conserver un esprit ouvert pour ne négliger aucune explication ou direction notamment celles non apparues lors des lectures antérieures. Cette tension est un des moteurs intellectuels de la méthode inductive.

Wikin (2001) compare ce mouvement inductif à celui d'une « double hélice » qui, nous semble-t-il, caractérise notre travail. Le chercheur part d'une idée mollement formulée, va sur le terrain pour récolter des données en tous sens, revient vers ses lectures et commence à organiser ses idées, retourne sur le terrain, lesté de questions déjà mieux conceptualisées puis repart avec des premières réponses vers une formulation généralisante (Wikin, 2001).

Ainsi le va et vient continu entre le terrain et les lectures nous amène à affiner de « plus en mieux » notre analyse. Ce qui nous évitera de récolter des données tout azimut, susceptibles de conduire à une désorientation de la recherche. Les résultats ainsi obtenus correspondent à ce que Strauss décrit comme une théorie fondée : « une théorie qui découle de façon inductive de l'étude du phénomène qu'elle présente parce qu'elle est découverte, développée et vérifiée provisoirement à travers une collecte systématique de données, et une analyse de données relatives à ce phénomène » (Strauss, 1992b, p. 53). « Donc collecte de données, analyse et théorie sont en rapport réciproque étroit » (Strauss, 1992b, p. 53). La récolte des données implique durant l'observation sur le terrain, de « compter le réel » selon Filion (2011).

Se démarquant du modèle hypothético-déductif, le terme hypothèse sera ici utilisé dans un sens « léger », ou « faible », équivalent à « piste » ou à « interprétation provisoire » (De Sardan, 2008, p. 78).

Dans ce cadre, le terrain est fondateur. Il est « posé comme une contrainte *a priori* et non comme un cadre *a posteriori* de test de vérification » (Soulet, 2010, p. 12). Il est le lieu central de la

production des données et, pour une bonne part, des interprétations qui en sont faites (De Sardan, 2008, p.10).

Nous avons donc choisi de ne pas figer les modèles théoriques à un endroit précis de notre thèse, mais plutôt *de les convoquer à la demande*. De façon à éviter le risque d'accepter trop facilement tel ou tel modèle en décalage avec les données. Et du coup d'écarter les questions que ces décalages peuvent faire émerger. Les données glanées sont utilisées aux fins de création d'idées complexes qui seront incorporées à notre analyse.

Notre méthode inductive implique un processus par vagues d'investigations, avec des outils spécifiques à chaque vague. Nous pouvons distinguer quatre vagues :

La première vague d'investigation comprend l'analyse documentaire des textes institutionnels du système éducatif Polynésien. Cette exploration inductive historicisante de la législation scolaire passe en revue une quarantaine d'années du système éducatif Polynésien, de 1977 à 2016. Nous justifierons, plus avant dans le texte, le choix de cette période. Les objectifs de la « dite » analyse ambitionnent :

- de repérer historiquement la place (ou la non place) faite aux enfants à haut potentiel dans les textes institutionnels du système éducatif Polynésien.
- de référencer la ou les terminologies employées pour désigner les enfants à haut potentiel en Polynésie, et de situer celle(s)-ci, via un détour historique et géographique, par rapport aux terminologies retenues au-delà de ses frontières.

La seconde vague d'investigation nous a conduit à aller à la rencontre d'enseignant-e-s du primaire de Tahiti - plus précisément de Papeete (la capitale) et des communes avoisinantes : la commune de Faaa dont toutes les écoles sont situées en zone d'éducation prioritaire (Zep) devenu réseau d'éducation prioritaire (rep+), et les communes de Pirae (au nord de Papeete) et Punaauia (au sud de Papeete) - muni d'un questionnaire nous permettant d'identifier celles et ceux n'ayant pas rencontré d'enfants à haut potentiel au cours des cinq dernières années, et celles et ceux en ayant rencontré. Puis, dans la foulée, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec des enseignants volontaires qui, issus de cette vague, ont pré-identifié des enfants à haut potentiel.

Une troisième vague a consisté à étendre l'enquête, via une administration téléphonique ou électronique, à l'échelle de la Polynésie et de ses différents archipels. Cette deuxième et troisième vagues d'investigation nous ont permis progressivement de décrire les caractéristiques des enfants à haut potentiel pré-identifiés par les enseignant-e-s en Polynésie, et de renseigner les profils sociodémographiques des enseignant-e-s contribuant à cette pré-identification.

La quatrième vague d'investigation a concerné l'ensemble des psychologues de Polynésie : psychologues scolaires et psychologues exerçant en libéral. Le questionnaire nous a permis notamment de cartographier l'implantation des psychologues, de voir en quoi ces coordonnées géographiques jouent un rôle dans l'identification des enfants à haut potentiel en Polynésie.

La cinquième vague d'investigation a consisté à mener des entretiens semi-directifs auprès des jeunes enfants dont le haut potentiel a été dûment validé par un psychologue. L'enjeu étant de recueillir leur rapport à l'école, de documenter leur parcours scolaire notamment les aménagements éventuels mis en œuvre.

La condition des enfants à haut potentiel en Polynésie est une situation concrète qui implique des jeunes dans un espace géographique insulaire et socioculturel particulier. Ce qui n'est sans doute pas sans conséquence sur les conditions d'identification et de prise en considération du haut potentiel dans le champ académique. Gravitent autour de notre question de recherche : « Quelles sont les conditions - en termes de processus d'identification et de prise en compte pédagogique – des enfants à haut potentiel en Polynésie ? » plusieurs sous-questions :

Peut-on penser qu'il existe une volonté politique du pays au travers son système éducatif, de faire de la place à ces enfants à l'école ? Que disent les textes institutionnels de l'assemblée territoriale de Polynésie à ce propos ? Peut-on dire que des structures spécialisées pour les enfants à haut potentiel existent en Polynésie ? Comment nomme-t-on ces enfants en Polynésie ? La cartographie insulaire Polynésienne favorise-t-elle ou non l'identification des enfants à haut potentiel Polynésiens ? Peut-on dire que la question du haut potentiel s'inscrit parmi les préoccupations actuelles des professionnels de l'éducation (psychologues scolaires, enseignant-e-s) ? Quel(s) rôle(s) ont les psychologues libéraux de Polynésie dans cette identification ? Quel(s) rôle(s) les parents et les enseignants jouent-ils dans le processus d'identification du haut potentiel et dans les aménagements et parcours scolaires des enfants à

haut Potentiel ? Comment les enfants à haut potentiel se définissent-ils ? Comment perçoivent-ils l'école et les aménagements éventuels dont ils sont l'objet ?

Le premier chapitre de notre thèse sera consacré à l'analyse documentaire du corpus de textes institutionnels du système éducatif Polynésien afin de connaître la place ou la non place faite à l'enfant à haut potentiel dans les textes législatifs du pays. Il s'agira de repérer les différents protagonistes de la construction publique de la cause et de montrer à quelles conditions l'intelligence hors norme est devenue sur le Territoire un problème digne d'intérêt.

Le second chapitre s'attardera sur l'historique de ce public et des terminologies successives ou concomitantes employées pour le désigner. Les termes retenus pour décrire les enfants exceptionnels - « élève talentueux, prodige, génie, surdoué, « dyssynchronique », intellectuellement précoce, enfant à haut potentiel » – ne sont pas neutres.

Le troisième chapitre s'organisera autour des résultats de l'enquête locale auprès d'enseignant-e-s des « écoles de District » (Pirae et Punaauia), dans les « écoles de Rep+ » ((Faaa) et dans les « écoles du centre-ville » (Papeete) et examinera leur contribution à la pré-identification des enfants « intellectuellement précoces ». Il nous permettra de commencer à caractériser sociologiquement ces derniers.

Dans le chapitre quatre, nous verrons en quoi les principaux enseignements tirés à l'échelle de la capitale et des communes limitrophes sont éventuellement confirmés à l'échelle des cinq archipels. Cette seconde investigation, menée deux ans après la première, nous permettra de voir si la thématique de la précocité intellectuelle a, auprès des enseignant-e-s du primaire gagné ou non en visibilité, et d'inventorier les aménagements mis en œuvre sur le terrain scolaire suite à l'identification psychologique.

Le cinquième chapitre se centrera sur les psychologues scolaires et les psychologues en libéral de la Polynésie, plus particulièrement sur les conditions (économiques, culturelles, géographiques) d'accès à celles et ceux qui pratiquent les évaluations psychomotrices et posent un diagnostic qui, non pathologique, a la spécificité d'être en quelque sorte espéré.

Dans le dernier chapitre, nous irons à la rencontre des jeunes dûment identifiés « intellectuellement précoces » pour recueillir ce qu'ils disent qu'ils sont, et « photographier »

les regards qu'ils portent sur leurs parcours (notamment les aménagements mis en œuvre) et sur leurs situations scolaires actuelles.

Chapitre I :

La place des enfants à haut
potentiel dans le système
éducatif polynésien.

Introduction :

Ce chapitre rend compte de l'investigation historicisante du système éducatif Polynésien, d'une lecture critique des textes institutionnels, notamment les paragraphes clés des chartes de 2011 et 2016, en lien implicite ou explicite avec notre population.

Cette lecture vise à faire émerger, sous une forme interrogative, les items qui, dans ces écrits, sont susceptibles d'interagir avec les conditions d'identification et de prise en considération des enfants à haut potentiel dans le champ académique.

Les chartes, celle de 2011 comme celle de 2016, sont inspirées des priorités et des programmes nationaux, complétées par des spécificités polynésiennes dévolues à l'enseignement des langues Polynésiennes, à l'histoire et à la géographie. Autrement dit, les contenus des programmes sont pratiquement identiques à ceux de Métropole. L'école de la République est aussi l'école du Pays.

La charte de l'éducation de 2011, évoque les enfants à besoins spécifiques sans toutefois mentionner les « enfants intellectuellement précoces » terminologie retenue dans l'hexagone. A la rentrée scolaire 2016, une nouvelle charte de l'éducation voit le jour. La notion d'enfants à besoins spécifiques est étayée en désignant une population d'élèves ayant des besoins très diversifiés dont les élèves « intellectuellement précoces ».

Qu'est-ce qui a amené le gouvernement autonome à modifier son agenda politique, à accorder en 2016 de la visibilité à cette population d'enfants atypiques ? Le traitement de cette question nous conduira à prendre en considération le rôle joué par l'association française des enfants intellectuellement précoces de Polynésie Française (AFEIP-PF).

A. Le système éducatif Polynésien et la place faite aux enfants à haut potentiel

Notre investigation documentaire nous a amené à consulter les textes législatifs du système éducatif Polynésien, de 1977 à 2016. Nous avons passé en revue un corpus des textes officiels composé des éléments ci-après :

- Objectifs Programmes et instructions de 1977.
- Programmes et instructions des cycles préparatoire, élémentaire et moyen des écoles primaires de Polynésie Française de 1985.
- Charte de l'éducation de 1992.
- Instructions officielles pour l'enseignement du premier degré de 2006

-Charte de l'éducation de 2011.

-Charte de l'éducation de 2016.

De 1977 à 2010, aucune mention n'est faite de la précocité intellectuelle dans les textes officiels Polynésiens. Nous n'avons pas investigué en amont de ces trois décennies. En effet, nous nous sommes confrontés à un problème d'accessibilité. Nous n'avons trouvé aucun texte officiel disponible antérieur à 1977. Il est peu probable que nous puissions découvrir dans les textes plus lointains une information sur la précocité intellectuelle.

En revanche, en aval, la charte de l'éducation 2011 a retenu notre attention.

I-1 La charte de l'éducation de 2011

La Polynésie Française est une collectivité d'outre-mer, compétente pour l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur non universitaire. Celle-ci doit fixer les objectifs de l'Ecole et en évaluer les résultats. Par ailleurs, elle doit assurer les dépenses d'investissement et de fonctionnement des collèges et des lycées.

A cet égard, l'Etat s'engage à mettre à la disposition de la Polynésie Française, les ressources nécessaires à la mise en œuvre de la qualité et de l'efficacité de l'Enseignement. En Polynésie, l'Ecole de la République est aussi l'école du Pays. En lui conférant la compétence d'organiser et de développer son système scolaire, l'Etat entend tenir compte des spécificités géographique, historique et culturelle Polynésiennes.

« Le pays avec le concours de l'Etat et la participation des communes oeuvrent pour la réussite de tous les élèves » (Charte 2011, p. 4). Que recouvre ce « tous les élèves » ?

Nous savons que la charte s'est largement inspirée des priorités et des programmes nationaux. Or, ces derniers, depuis le BO de 2003, mentionnent « la prise en compte des enfants intellectuellement précoces ». On peut donc s'attendre à ce que la charte affiche la même ambition pour les enfants à haut potentiel en Polynésie.

« Le Pays assure l'égalité d'accès de tous les enfants à l'école sans discrimination, notamment de sexe, d'origine sociale, culturelle, ethnique ou géographique » (Charte de l'éducation 2011, p. 6). Le projet quadriennal accompagnant la charte précise : « le Pays s'engage à créer pour chaque élève quelle que soit son origine sociale, la nature de ses difficultés, sa zone de scolarisation ». Rapporté à notre population d'étude, cela interroge les conditions

d'identification et de prise en considération des enfants à haut potentiel : sont-elles indifférenciées socialement et géographiquement ou, au contraire préconstruite par l'origine sociale et la zone de scolarisation ?

« Toutes les solutions doivent être recherchées par le Pays, en fonction de l'évolution des réseaux et des ressources, pour garantir un égal accès à l'enseignement des enfants qui vivent dans des lieux isolés » (Charte de l'éducation 2011, p. 6). Quelles mesures sont prises pour les enfants à haut potentiel demeurant sur des îles éloignées comme les Tuamotu, les Australes ou les Marquises ?

« Pour développer un projet d'accompagnement éducatif en faveur des élèves et des familles, des moyens supplémentaires peuvent être attribués aux écoles et établissements scolaires situés dans les secteurs défavorisés ou très isolés » (Charte de l'éducation 2011, p. 7). Rapporté à notre population, cet accompagnement implique des enseignants ayant une connaissance du haut potentiel, mais aussi la possibilité de solliciter pour l'identification de ce haut potentiel, un psychologue scolaire référent pour l'école. Autrement dit, est-ce que toute école peut, en Polynésie, orienter un jeune pressenti comme ayant un haut potentiel, vers un psychologue scolaire ? La passation des tests chez un psychologue libéral ou chez le neurologue diagnostiquant le haut potentiel représente un coût allant de 20 000 francs (franc pacifique) chez le psychologue à 40 000 francs chez le neuropsychologue. Si ces experts extérieurs au système scolaire sont mobilisés, existe-il une prise en charge financière, fut-elle partielle, de la consultation ? Cette question est d'autant plus sensible que le jeune est issu d'un milieu socialement défavorisé. Elle nous ouvre à la dimension socio-économique de l'identification des enfants à haut potentiel en Polynésie.

Un extrait de la charte 2011 évoque « les enfants en situation de handicap », une population confiée aux bons soins de l'ASH (adaptation scolarisation des handicapés). Cette structure du système éducatif Polynésien est spécialisée dans la pédagogie adaptée aux élèves en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire, ou présentant des troubles d'apprentissage. Le cadre réglementaire de l'ASH en Polynésie relève de la délibération n° 82-36 du 30 Avril 1982 relative à l'action en faveur des personnes handicapées conformément à la loi d'orientation de 1975. L'équipe de la cellule ASH de suivi des enfants à besoins éducatifs particuliers de Polynésie est composée de l'inspecteur de l'éducation nationale ASH, d'une psychologue scolaire ASH, d'une enseignante spécialisée référente option D, d'une coordonnatrice de la

cellule spécialisée pour les handicapés sensoriels (CSHS), de conseillers pédagogiques ASH. Les élèves en difficulté de l'ASH font l'objet d'un accompagnement particulier d'année en année tout au long des cycles 1 et 2.

Nous avons, dans le cadre d'entretiens exploratoires, informels, pris contact avec un ancien IEN responsable de l'ASH. Il nous a confirmé qu'en 2011, les enfants à haut potentiel n'appartiennent pas à la population relevant de l'ASH. Elle ne constitue pas, à cette époque, une préoccupation pour l'institution.

L'action de l'ASH est étendue à toutes les écoles de Polynésie, mais l'accent est mis sur les enfants en difficulté scolaire et les enfants en situation de handicap.

« Lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences constitutives du socle à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement lui propose ainsi qu'à ses parents de mettre en place un programme personnalisé de réussite scolaire (PPRE) » (Charte de l'éducation 2011, p. 7). Les enseignants sollicités pour concevoir des PPRE pour les enfants en difficulté, en conçoivent-ils aussi pour les enfants à haut potentiel ? Nous ne sommes plus tant ici sur les questions d'identification que sur celles du déploiement pédagogique à l'intention des enfants à haut potentiel.

« L'organisation en cycles permet de prendre en considération la diversité des élèves, de mettre en place des dispositifs tenant compte des difficultés scolaires et d'assurer la continuité éducative pour la réussite de chaque élève » (Charte de l'éducation 2011, p. 8). La logique des cycles promue par la charte inciterait à prendre en considération les rythmes d'apprentissage des enfants à haut potentiel, à envisager par exemple un saut de classe.

« La formation initiale et continue prend en compte des personnels, des besoins éducatifs de tous les élèves, des spécificités de la Polynésie Française » (Charte de l'éducation 2011, p. 8). Peut-on dire que la formation initiale et continue destinée aux enseignants tienne compte des particularités de la population des enfants à haut potentiel ? Quelle place est faite à la connaissance de l'enfant à haut potentiel dans la formation initiale et continue des enseignants ?

« La sollicitation d'intervenants extérieurs dont l'expertise est reconnue au plan international, sera favorisée afin d'élever l'efficacité et la qualité du système éducatif polynésien » (Charte de l'éducation 2011, p. 9). A-t-il été fait appel, parmi ces intervenants extérieurs, à des experts des caractéristiques et besoins des enfants à haut potentiel ?

« L'orientation des élèves doit contribuer à valoriser les talents de chaque élève » (Charte de l'éducation 2011, p.9). A quels talents est-il fait référence ? Faut-il y voir une allusion au haut potentiel ? Qu'est-il préconisé dans la pratique enseignante pour repérer les dits « talents » et les exploiter pédagogiquement ?

« Les parents ont toute leur place dans l'école dans le respect des valeurs de l'institution scolaire. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école, centre, collège et lycée » (Charte de l'éducation 2011, p. 10). « Le personnel enseignant et les parents d'élèves constituent, avec l'élève, les acteurs du système éducatif. Ils doivent œuvrer ensemble afin de garantir à l'élève-enfant les meilleures conditions pour réussir sa scolarité et s'insérer durablement dans la société » (Charte de l'éducation 2011, p. 15).

Nous pouvons nous demander, concernant le signalement de notre population et les modalités pédagogiques mises en place, comment interagissent les parents et les enseignants ? Cette question en charrie une seconde relative à la connaissance que ces acteurs ont des enfants à haut potentiel.

Le projet éducatif quadriennal qui accompagne la charte est un document explicatif ayant pour finalité le développement opérationnel de la charte. Il se définit comme un plan d'actions et ce, pour une durée de quatre ans. Une des orientations de ce plan « fait état de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers ». Elle nous intéresse plus particulièrement. Elle vise à amoindrir les différences entre les écoles ou les établissements, quelle que soit leur situation géographique ou leur recrutement sociologique. Est-ce que la probabilité d'être identifié à haut potentiel est la même quel que soit l'établissement fréquenté (public/privé) et l'île de résidence ? La cartographie de l'identification augure-t-elle ou non des inégalités entre établissement et/ou des inégalités territoriales ?

L'appellation-catégorisation « enfants à besoins éducatifs spécifiques » n'est pas nouvelle. Elle est née en Angleterre en 1981 selon le rapport Warnock (1981). En 1996, l'OCDE donne une définition internationale de BEP : « enfants qui ont des besoins résultant d'une déficience », enfants qui ont des besoins dus à une difficulté d'apprentissage, enfants ayant des besoins dus à des difficultés socio-économiques ou culturelles. Les enfants concernés sont les enfants handicapés (physiques, sensoriels, mentaux), enfants en situation familiale ou sociale difficile,

les enfants intellectuellement précoces, les enfants nouvellement arrivés en France (ENAF), les enfants malades, les enfants du voyage, les enfants mineurs en milieu carcéral. Cette énumération figure également sur le site de l'éducation nationale (www.esen.education.fr), mais n'est pas reprise dans son intégralité en Polynésie dans la charte de 2011 et dans son plan quadriennal. Les textes officiels polynésiens (la charte de 2011 et le plan quadriennal) font place aux enfants à besoins particuliers et à leurs difficultés scolaires sans toutefois mentionner explicitement l'enfant intellectuellement précoce. Mais peut-être l'est-il implicitement ? Il est permis d'en douter.

En effet, les moyens de remédiations envisagés concernant les enfants à BEP (besoins éducatifs particuliers) n'évoquent en rien ceux habituellement mobilisés (Besançon, Guignard et Lubart, 2006) à l'intention du public à haut potentiel.

La considération des enfants à besoins spécifiques entraîne des actions pédagogiques tournées essentiellement vers des élèves dits « en grande difficulté » ou encore « en difficulté d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires ». Enseignants spécialisés et psychologues de l'éducation nationale des RASED dispensent des aides de nature pédagogique ou rééducative. Leur travail se veut complémentaire de celui des enseignants dans les classes. L'objectif est d'apporter en équipe une meilleure réponse aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires, qu'éprouvent certains élèves.

Manifestement ces réponses, tout au moins dans la charte de 2011 et son plan quadriennal, ne font pas écho aux besoins des enfants à haut potentiel. Cependant ce texte de référence va contribuer indirectement à leur prise en compte en valorisant l'ouverture de l'école aux acteurs associatifs² et partenaires du projet éducatif. Parmi ces derniers, émerge à Tahiti, en 2015, une association créée à l'initiative de parents d'enfants intellectuellement précoces de Polynésie. Elle entend soutenir et défendre, dans les médias et auprès des politiques, la cause de la population d'élèves à haut potentiel de Polynésie.

² « Les différentes associations organisées en partenariat avec les mouvements d'éducation populaire, les communes et les différents services qui portent le projet éducatif sont des unités dynamiques qui ne se substituent pas pour autant aux activités d'enseignement ou de formation prévues par les programmes » (Charte 2011, p. 11). Il est fait mention dans la charte de 2011 « d'associations organisées ».

I-2 L'association française des enfants intellectuellement précoces de Polynésie Française (AFEIP-PF)

En 2014, est implantée en Polynésie une antenne temporaire de l'AFEP (association Française des enfants précoces) nationale. Elle est portée par les mêmes personnes qui fonderont l'année suivante (en février 2015) l'association des enfants intellectuellement précoces de Polynésie.

Cette dernière porte le nom d'« AFEIP-PF » (association française des enfants intellectuellement précoces de Polynésie Française). Elle est régie par la loi du 1^{er} Juillet 1901 et le décret du 16 Juillet 1901 (voir statut de l'association en annexe A). Le siège est basé à Faaa, commune avoisinante de la capitale Papeete et donc proche des lieux du pouvoir politique.

Cette association a pour but de promouvoir une éducation adaptée aux enfants intellectuellement précoces (EIP) et d'apporter à ses membres l'aide nécessaire en Polynésie Française. L'action de l'AFEIP-PF se situe à plusieurs niveaux ;

A. Inciter le ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur de Polynésie Française à :

- s'intéresser au sort des enfants intellectuellement précoces dans le système éducatif actuel,
- inclure dans la formation des enseignants, l'étude des EIP et des moyens de mieux pourvoir les comprendre et les aider,
- maintenir et diffuser les réalisations pédagogiques conduites à l'usage des EIP,
- développer des suivis de pilote de la scolarité des élèves en liaison avec le bureau ASH de la DGEE (direction générale des enseignements et de l'éducation) et le référent de la précocité du ministère,
- favoriser toutes les actions concourant au développement des objectifs fixés,
- mettre à disposition des établissements concernés l'assistance nécessaire pour l'identification et le suivi des EIP par les psychologues et les pédagogues spécialisés,
- organiser des activités extra-scolaires,
- assister et participer aux activités aboutissant à la réalisation des objectifs fixés (démarches, rencontres, conférences, congrès et autres).

B. Aider les parents d'EIP à résoudre les problèmes éducatifs découlant des aptitudes exceptionnelles de leur enfant,

- diffuser l'information sur ces questions dans le grand public,

-promouvoir et encourager des recherches fondamentales et appliquées sur la précocité intellectuelle,

-assurer la participation d'une représentation de l'association aux congrès internationaux en zone pacifique sur les EIP et établir la communication avec les organismes étrangers publics ou privés centrés sur les mêmes problèmes dans la région.

C. Apporter aux professionnels de l'enfance, non enseignants (médecins, psychologues, orthophonistes...) les informations nécessaires pour permettre une meilleure connaissance des EIP qu'ils rencontrent. »

Tableau n°1 : Les membres du bureau de l'association AFEIP-PF inscrits et publiés au JO sous le nom de : « ASSOCIATION AFEIP-PF N° TAHITI : B44706 – N° TAHITI ITI 001 »

Adhérents	Profession
1	Responsable de la Défense Militaire Nationale en Polynésie.
2	Secrétaire Comptable
3	Directrice Cabinet Air France Tahiti
4	Enseignant à l'université (ESPE) retraité, docteur en sciences de l'éducation
5	Psychologue clinicienne
6	Enseignant, doctorant en sciences de l'éducation sur la thématique des enfants à haut potentiel en Polynésie.
7	Professeur d'arts plastiques
8	Professeur de Lettres agrégé au lycée

Parents d'enfants précoces, adultes à haut potentiel, professionnels de l'éducation, les membres de l'association ont en commun de promouvoir et faire avancer la cause des enfants concernés. « Les mobilisations qui réussissent et qui durent prennent souvent appui sur des noyaux militants qui, s'ils ne se connaissent pas toujours *a priori*, ont en commun des expériences proches, lesquelles sont au fondement des affinités qu'ils se reconnaîtront » (Sawicki et Siméant, 2009, p. 106).

La démarche d'adhésion à une association quelle qu'elle soit, constitue une pratique culturelle sélective, moins accessible aux catégories populaires qu'aux catégories moyennes et supérieures (Héran, 1988). En l'occurrence, les membres de l'association AFEIP-PF sont majoritairement issus des catégories sociales supérieures. Cette forte homogénéité, propice à une mise en commun des ressources argumentatives (cognitives) mais aussi sociales (en termes de réseaux), favorise l'action collective et la mobilisation pour organiser par exemple des conférences, des réunions publiques sur le haut potentiel. Ces membres sont à la fois bien dotés en termes de capital économique, de capital culturel (tous sont diplômés de l'enseignement supérieur) et surtout de capital social (possibilité de mettre à disposition de l'association son « carnet d'adresses »).

Les adultes investis dans la précocité intellectuelle se singularisent par un haut niveau de diplôme, dotés d'un certain niveau de confiance dans leurs propres valeurs culturelles.

L'étude du processus de reconnaissance ne concerne pas seulement le jeu argumentatif, les mots pour défendre la cause. La reconnaissance a aussi à voir avec les ressources sociales de ceux qui « argumentent » : les ressources donc des membres du bureau de l'association AFEIP-PF qui sont, en termes de titres académiques, des « élus » du système scolaire, et parfois aussi, en termes d'évaluation psychométrique, des « élus » du diagnostic de précocité. De ce point de vue, la défense de la cause met en jeu des pratiques symboliques qui débordent le seul jeu argumentatif.

La perspective sociohistorique qui est la nôtre implique de relater aussi précisément que possible la genèse et l'affirmation de cette cause pour comprendre comment au final va être intégrée à la politique éducative polynésienne (charte de 2016) cette idée paradoxale qui veut que des enfants définis comme « les plus intelligents » vont être d'abord et avant tout considérés par l'institution comme des élèves vulnérables, nécessitant une attention particulière, voire certains privilèges (tels le saut de classe, l'enrichissement du *curriculum*). L'étude de l'identification des enfants intellectuellement précoces implique un travail d'objectivation socio-historique.

Les rencontres entre les représentants de l'association et les ministres de l'éducation Polynésiens - Mr Leboucher puis Mme Sanquer-Fareata qui se sont succédées au ministère à partir de 2014 - et l'inspecteur référent de la précocité intellectuelle responsable de l'ASH, vont progressivement « faire bouger les lignes ». Ces rencontres ont eu lieu au cours de l'année 2014-2015 et aboutissent entre-autre à un agrément ministériel autorisant l'association à

diffuser dans les écoles des informations sur les enfants précoces. L'enjeu est d'améliorer les connaissances des enseignants et des parents sur la précocité intellectuelle (arrêté 1381 MEE du 20 Novembre 2014).

Dans un second agrément en date du 5 Novembre 2015, n° 6041 MEE, la ministre de l'éducation, Mme Sanquer-Fareata, accorde à l'association une nouvelle autorisation de diffuser de la documentation et de conduire, en accord avec les Inspecteurs de l'éducation nationale et les chefs d'établissement responsables, des actions de formation dans les écoles et les établissements du second degré de Polynésie Française.

L'association – qui a commencé à œuvrer en tant qu'antenne de l'AFEP métropolitaine – est un entrepreneur de la cause. Nous avons pu retracer l'historique de ses actions :

- le 28 Juin 2014 s'est tenue la première réunion informelle avec une vingtaine de familles s'estimant concernées, au jardin Paofai de Papeete.

- le 20 Novembre 2014, l'antenne reçoit du ministre de l'éducation l'agrément pour diffuser régulièrement les documents et les brochures de l'AFEP nationale dans les écoles afin d'améliorer l'information des enseignant-e-s et des parents sur la précocité intellectuelle.

- le 13 et 14 décembre 2014, en week-end, une deuxième rencontre avec une trentaine de familles sur deux jours a lieu au jardin de Paofai de Papeete. A ces deux rencontres, il faut ajouter deux pique-niques organisées sur la plage au PK 18 de Punaauia qui ont attiré peu de monde, 3 ou 4 familles seulement. Aucune autre rencontre concernant les enfants à haut potentiel, n'a été organisée ailleurs en Polynésie. Les enfants présents accompagnés de leurs parents sont scolarisés dans les écoles confessionnelles ou publiques de Tahiti ou de Moorea dans le premier ou le second degré. Les corps de métiers exercés par les parents présents semblent *a priori* divers : médecins, professeurs, artistes, journalistes, militaires, employés, ouvriers ou femmes au foyer. Les principales questions posées sont : « que fait l'association pour les enfants intellectuellement précoces ? » « Comment je peux aider mon enfant qui ne réussit pas ou qui est déscolarisé ? » « Qu'est-ce je peux faire pour l'aider à mieux réussir à l'école ? » « Pouvez-vous faire passer les tests ? » « A quel moment peut-on les faire passer ? ». « Quelles sont les solutions pour mieux gérer les conflits à l'école, à la maison ? »

- le 22 Mai 2015, une documentation étoffée sur la précocité intellectuelle est diffusée dans toutes les écoles de Polynésie par voie électronique suite à l'agrément ministériel. L'objectif est de renseigner les parents, les enseignant-e-s des établissements scolaires sur la problématique de la précocité intellectuelle, et la nécessité d'une détection précoce au niveau de l'école en vue d'une prise en charge dans le cadre scolaire ou extra-scolaire. L'association agit avec et en direction des parents en organisant des activités extrascolaires, des rencontres de familles, des réunions publiques.

L'association n'a pas été sollicitée durant les années 2016 et 2017 pour intervenir dans les écoles. La documentation sur la précocité intellectuelle transmise aux établissements scolaires par internet (mentionnée ci-dessus) n'a pas suscité, semble-t-il, les effets escomptés. En revanche, des contacts ont été pris individuellement avec les enseignants de plusieurs écoles (de Faaa, Papeete, Punaauia, Pirae et Taravao) à leur demande. Hormis des contacts en provenance de l'île sœur (Moorea), aucun contact provenant des autres îles de la Polynésie n'a été relevé. Les interrogations des enseignant-e-s démuni-e-s, portent sur les difficultés des enfants à gérer leur anxiété, sur des troubles de comportement ou encore sur les performances discontinues et les réponses pédagogiques à apporter. Elles s'étendent aux démarches à entreprendre pour la détection de l'enfant à haut potentiel.

Il semble que des professeur-e-s n'aient pas eu connaissance de la documentation sur la précocité intellectuelle que l'association leur a envoyée par l'intermédiaire des directeurs et directrices d'école. Selon des propos recueillis auprès des destinataires, le volume de la documentation aurait compliqué sa diffusion. Il apparaît par ailleurs que des écoles ont été oubliées et n'ont pas reçu cette information.

- Le 20 février 2016, l'association organise une matinée scientifique consacrée aux activités *Fablab* dans une pergola du parc Paofai à Papeete. L'objectif pour l'animateur est de tester la crédibilité du matériel proposé par le *Fablab*. Et pour les participant-e-s de s'approprier les schèmes d'utilisation du stylo 3D, quelques notions d'électricité avec un jeu modulaire. On a comptabilisé la présence tout au plus de six enfants, trois mères et une grand-mère.

-Le 16 Mars 2016, l'association donne une conférence à l'hôtel de ville de Pirae à la demande du Directeur Général de l'Education et des Enseignements (DGEE). Cette conférence s'est tenue en présence de celui-ci, d'enseignants du premier et du second degré, des parents

d'enfants précoces, des psychologues, des chefs d'établissements scolaires du premier et du second degré, de l'inspecteur de l'éducation nationale référent de la précocité intellectuelle et de la presse locale. A la suite de cette conférence, la chaîne de télévision « Polynésie Première » a invité le président de l'association à participer à une émission radiodiffusée sur le thème du haut potentiel.

L'association gagne en visibilité. Celui qui était alors inspecteur de l'ASH témoigne : « Nous avons (...) en 2016, avec l'actuel président [de l'association] ainsi que le DGEE de l'époque, particulièrement sensible à cette problématique, réalisé une plaquette, organisé une rencontre à la DGEE et dédié un espace à son association, sur le site de l'ASH qui existe toujours d'ailleurs sous l'appellation AFEIP (Association du fenua pour les Enfants Intellectuellement Précoces) » (Entretien avec un ancien inspecteur de l'ASH).

L'association a par ailleurs accompagné les parents dans les démarches de saut de classe en leur fournissant des informations sur le haut potentiel. Voici quelques-unes de ces situations :

-Un élève scolarisé au CP à l'école de Piafau à Faaa saute sa classe deux mois après la rentrée scolaire et se retrouve au CE1. L'année suivante, en fin de CE2, il passe les tests de QI qui révèlent un haut potentiel supérieur à 145. Il saute de nouveau une classe et se retrouve directement en CM2. Scolarisé l'année suivante en sixième au collège privé Lammenais à Papeete, il est dans le peloton de tête de la classe durant les deux premières années du collège. L'association n'a plus eu d'informations le concernant.

- Un élève à haut potentiel de CM1 de l'école de Paofai à Papeete a sauté le CM2 pour être admis directement en sixième au collège de Tipaerui.

- Un élève à haut potentiel scolarisé dans une classe de CM2 de l'école de Piafau dans la commune de Faaa a pu sauter la sixième pour être inscrit directement en cinquième dans le collège « Le Fenouillet » dans la ville de « La Crau » dans le Var (83) en France à la rentrée scolaire 2017-2018. Cette démarche a été possible grâce au concours de la psychologue clinicienne libérale qui a fait passer les tests confirmant un très haut potentiel intellectuel. Elle a par ailleurs rédigé un courrier adressé au principal du collège plaidant en faveur du saut de classe. L'association complètera le dossier par un courrier remis aux parents.

La page *facebook* de l'association ouverte dès la création de l'antenne de l'AFEP nationale, se veut être un lien avec des personnes susceptibles d'être concernées par le haut potentiel intellectuel. Les parents sont tenus informés des rencontres programmées par l'association par

le biais de cette même page. Elle permet par ailleurs de recueillir les questions des internautes et de faire mémoire des réponses apportées. A la fin de l'année civile 2016, 3560 déclarations « j'aime » ont été comptabilisées sur la page *facebook* de « l'AFEIP-HP » de Polynésie. Les demandes des parents ont pour objet les difficultés de leurs enfants. Les réponses produites ne sont pas qu'électroniques et peuvent se traduire par des accompagnements à domicile ou des interventions auprès de l'institution scolaire pour « défendre », au côté des parents, la cause de leur enfant. En voici des exemples :

Le président de l'association des enfants a assisté des parents d'élèves du collège Anne Marie Javouhey et du collège de Tipaerui à Papeete au cours de conseils d'établissement. Selon les propos rapportés par les parents, les conflits des enfants à haut potentiel avec un ou deux professeurs avaient pris une telle ampleur « qu'il était urgent d'agir pour trouver des solutions ». Dans les deux cas, la déscolarisation avait été envisagée par les parents. Finalement, elle sera abandonnée au profit d'un changement d'établissement à la fin de l'année scolaire.

L'association, à la demande des parents, est intervenue à domicile pour écouter des familles se disant « dépassées par les conflits » avec leurs enfants à haut potentiel. La première famille comprend une fratrie de trois enfants à haut potentiel. La seconde famille, une fratrie de quatre enfants à haut potentiel. Les conflits entre les enfants, ou entre les parents et les enfants devenaient envahissants. Dans une troisième famille, l'adolescent à haut potentiel scolarisé au collège faisait l'objet de « harcèlement » (propos de parents) à l'école de la part de ses camarades et d'un de ses professeurs. Les résultats scolaires ont alors commencé « à chuter ». Les parents craignaient que le refus scolaire qui s'était installé de manière insidieuse ne se transforme en phobie scolaire. Nous notons au passage que ces trois familles sont toutes d'origine métropolitaine.

Les parents témoignent sur la toile ou lors de rencontres organisées par l'association de leur difficulté à raisonner leurs enfants qui leur « tiennent tête », « testant les limites », « refusant les règles », et veulent « toujours avoir le dernier mot ». Ils peuvent se montrer d'une grande susceptibilité et d'humeur changeante. Ils sont toujours dans la négociation. La littérature psychologique (Ada, 2008 ; Siaud Facchin, 2012) rapporte des expériences familiales similaires vécues par des familles avec des enfants précoces. L'association, ne comptant qu'une seule psychologue clinicienne, se trouve dans l'impossibilité de répondre à toutes les demandes lui parvenant.

Les rencontres à domicile nous renseignent sur la vie quotidienne des familles et leur rapport à l'école. Les parents tendent, tant bien que mal, de combler les « carences scolaires » évoquées à maintes reprises ; en se documentant sur le haut potentiel, en essayant d'apporter à leurs enfants des stimulations intellectuelles adéquates en dehors du cadre scolaire. Nous ne connaissons pas le contenu des activités proposées à domicile. Le livre « l'enfant surdoué » de Siaud Facchin (2012) fait partie, avons-nous remarqué, des livres de chevet des parents.

Au cours des années 2015 et 2016, sont diffusées des émissions à la télévision et à travers les ondes de la radio Polynésie 1^{ère} sur la thématique des enfants à haut potentiel. Polynésie première est la radio la plus écoutée car la plus étendue en termes de diffusion, capable d'atteindre les auditeurs résidant sur les îles les plus éloignées de la capitale. La Polynésie compte deux chaînes de télévision : Polynésie première et TNTV (Tahiti Nui télévision). Voici quelques-unes des dates de ces émissions : le 28 septembre 2015 sur Polynésie première, le 30 Mai 2016 dans l'émission, "Midi Life" sur TNTV, le 28 Septembre 2016, dans l'émission « Manava » (Bienvenue en tahitien) sur TNTV, le 7 Octobre 2016 dans l'émission invité café sur radio Polynésie première.

-Le 26 Mai 2016, des assises des parents d'élèves sont organisées par la « fédération de parents de Tahiti » qui rassemble des parents et associations de parents d'élèves des écoles de Tahiti et des îles. L'association des enfants intellectuellement précoces a été conviée à participer à ces assises pour présenter un atelier sur le haut potentiel intellectuel. Elle y voit l'opportunité de faire connaître, au grand public et aux pouvoirs politiques invités, les actions et les projets de l'AFEIP à destination des enfants à haut potentiel de Polynésie. Mais les assises furent annulées par la fédération et reportées. Elles se tiendront finalement le 21 Octobre 2017, mais l'AFEIP sera absente.

L'association n'a pas noté systématiquement les coordonnées des parents qui ont participé aux différentes rencontres. Parmi les jeunes à haut potentiel identifiés, entrés en contact avec l'association depuis sa création, une dizaine d'entre eux est déscolarisée et suit des cours par correspondance. Si l'enseignement à distance semble satisfaire certains parents, en revanche, d'autres manifestent un avis mitigé concernant les contenus. Ils déplorent notamment l'absence de complexité à destination des enfants à haut potentiel. Selon eux, les enseignements dispensés par le cned ne prennent pas en compte les particularités de l'enfant à haut potentiel. Ces cours à domicile ont cependant, aux yeux de ces parents, l'avantage d'accorder à l'enfant à haut

potentiel, l'opportunité de travailler à son rythme. Selon ces mêmes parents, des instituts privés en France tel « Hattemer et Hattemer Academy » proposeraient des cours en ligne à distance pour ces enfants.

Au cours des rencontres organisées par l'association, les jeunes font connaissance, échangent dans une ambiance conviviale entre pairs, au travers de jeux éducatifs. Ces temps contribuent à rompre l'isolement des jeunes. « Il s'agit d'amener les enfants et les adolescents intellectuellement précoces à s'ouvrir vers l'extérieur, comprendre leur environnement afin d'appréhender l'avenir avec leur différence comme atout. Les enfants et adolescents intellectuellement précoces ont généralement beaucoup de ressources pour rebondir à partir du moment où ils ont identifié leur place, ce qui leur permet plus aisément de s'approprier des objectifs (...) d'évolution, d'envisager un avenir plus serein. Ces enfants et adolescents puis adultes, de par leur nature et capacités ont une utilité sociale et intellectuelle certaine sans doute essentielle à la communauté humaine à laquelle ils appartiennent » (Guillon, Wurmberg, Meyer, et Gilliot 2017, p. 206)

Pendant ces rencontres, sont proposés des ateliers de paroles impliquant les parents et les membres de l'association. Les échanges tournent autour de la vie quotidienne de la famille, du comportement de l'enfant au sein de la famille, de sa scolarité, des difficultés vécues par l'enfant à la maison et à l'école, de ses contreperformances scolaires. Les enfants informés de leur précocité s'interrogent sur l'authenticité de leur talent à cause de leurs incapacités à avoir des performances régulières dans tous les domaines disciplinaires. Quand bien même ont-ils été dûment évalués et diagnostiqués, ils doutent et sont en quelque sorte en quête de confirmation. D'autres vivent des incompréhensions au quotidien, s'ennuient en classe. Ils ont l'impression de ne pas parler « la même langue » que leurs camarades. Ces déconvenues seraient à l'origine selon les enfants, de leurs difficultés relationnelles, parfois de leur isolement. Un des effets de l'étiquette (Goffman, 1975) « enfant intellectuellement précoce » dans les interactions avec les pairs peut être « la solitude, voire l'ostracisme. Ce type d'effets provient de l'excès des qualificatifs qui accompagnent leur qualité perçue : ils sont trop bizarres parmi les normaux, trop petits parmi les grands, trop bons parmi les moyens » (Zaffran, 2019, para. 11).

D'après Guillon, Wurmberg, Meyer et Gilliot (2017), les objectifs principaux de ces groupes sont de permettre aux parents de comprendre, d'accompagner au mieux leurs enfants dans leur

évolution et leur donner également des outils pour favoriser leur intégration scolaire, en développant des relations adaptées avec les enseignants et l'établissement scolaire. De plus, ils permettent de redonner une place active aux parents.

Les ateliers ont été reconduits à la demande des parents, pour éviter notamment l'isolement. Les premières rencontres ont vu arriver des familles métropolitaines et des familles qui possèdent un capital économique et surtout culturel favorisant une connivence avec l'école. Au fil des rencontres, des familles de souche polynésienne se sont rajoutées aux premières venues. La réactivité et l'intérêt des uns suscitent le questionnement et la curiosité des autres. Tous partagent en commun une même préoccupation : « que propose l'association pour les particularités de leur enfant ? » Parmi les parents, certains (tels un chirurgien venu avec sa famille ou des professeurs de collège ou de lycée) semblent avoir des connaissances avancées sur le haut potentiel par rapport à d'autres parents. Les familles attendent de ces rencontres des réponses pédagogiques à la fois sur le court et long terme pour mieux accompagner et soutenir leurs enfants à haut potentiel. L'association étant dans l'incapacité par manque de personnes ressources qualifiées et disponibles de répondre aux différentes sollicitations, des parents d'enfants à haut potentiel et leurs enfants ne participeront plus aux rencontres suivantes.

Le 22 novembre 2016, à la demande des familles dont les enfants sont scolarisés au centre national d'enseignement à distance (cned), un accueil-accompagnement accès sur la pédagogie est envisagé à compter de l'année 2017 à raison de 4 heures par jour, 5 jours par semaine en collaboration avec une école privée à Papeete. Un peu moins d'une vingtaine d'enfants est concernée. Pour des raisons financières, le projet sera abandonné. Jusqu'ici, l'association a mis l'accent sur l'identification et proposé oralement des solutions pédagogiques. Elle a montré ses limites au plan pédagogique, dans son incapacité à répondre à la demande des parents : accompagner l'enfant à haut potentiel efficacement sur le long terme. Au terme des rencontres organisées par l'association, elle comptabilise une quarantaine d'enfants à haut potentiel dépistés.

I-3 La charte de l'éducation de 2016

Remaniée en profondeur et enrichie, la charte de l'éducation 2016, contient de nouvelles mesures fortes offrant une reconnaissance aux enfants « intellectuellement précoces ».

Le terme « intellectuellement précoce » se trouve inscrit dans la charte de 2016 à la page 40. En voici des extraits : « La Polynésie française s’emploie à mettre en place un système éducatif plus inclusif offrant une meilleure qualité de réponses aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves (...) La notion de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers recouvre une population d’élèves ayant des besoins très diversifiés qui ne se limite pas aux seuls élèves handicapés physiques sensoriels mentaux cognitifs ou psychiques » (Charte de l’éducation de Polynésie 2016, p. 40). « Elle comprend aussi les élèves qui présentent de grandes difficultés scolaires, des troubles spécifiques des apprentissages, des troubles envahissants du développement et des troubles du spectre autistique, des troubles des conduites et des comportements, des enfants et des adolescents malades, des mineurs incarcérés ou des *élèves intellectuellement précoces*. Les réponses du système éducatif elles-mêmes diverses et évolutives mettent en avant la construction d’une école plus inclusive » (Charte de l’éducation, 2016, p. 41). Les élèves précoces sont donc mis sur un même plan que les élèves en difficulté.

I-4 La construction publique de la cause

La visibilité donnée à la précocité intellectuelle est concomitante en Polynésie à la valorisation de l’école dite *inclusive*. La charte entend promouvoir des formations communes des personnels impliqués dans la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Il s’agit de privilégier des interactions entre les différents acteurs concernés. Hauts responsables de l’éducation, enseignants, psychologues, médecins, travailleurs sociaux sont appelés à œuvrer dans un esprit de partenariat dans l’intérêt et l’accompagnement des enfants. « La Polynésie s’emploie à mettre en place un système éducatif plus inclusif offrant une meilleure qualité de réponse aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves » (Charte de l’éducation, 2016, p. 40).

Par cette relecture des chartes, nous questionnons la reconnaissance officielle en Polynésie des enfants à haut potentiel et plus exactement le processus qui l’a produite. L’étude de ce processus nous conduit à identifier plusieurs acteurs : le personnel politique (notamment les deux ministres de l’éducation successifs du gouvernement Polynésien de 2014 à 2016 : Mr Leboucher puis Mme Sanquer), les médias, les parents des enfants concernés, et l’association. Celle-ci se positionne en défenseur de la cause et interpelle les politiques. Il existe bien des associations investies sur l’autisme ou d’autres handicaps en France (Alsace, Haut Rhin, et Bas Rhin), mais pas en Polynésie.

« Tout comme les catégories sociales, les intérêts sociaux changent de noms et de sens selon les systèmes de relations dans lesquels ils sont insérés » (Offerlé, 1998, p. 40)

Cette défense de la cause va impliquer, entre autres, un changement de terminologie qui n'a rien d'anodin concernant des enfants qui, d'un point de vue psychologique, sont caractérisés de la même manière. C'est-à-dire qu'ils se distinguent, au sortir de l'évaluation psychométrique, par un quotient intellectuel nettement plus élevé que la moyenne (les psychologues parlent de précocité avérée lorsqu'un sujet a obtenu un QI global supérieur à cent trente à un test de type Wechsler). On passe d'une terminologie polémique et élitiste du don (les « surdoués ») à une terminologie de la précocité (les « intellectuellement précoces »), puis d'une terminologie de la précocité à une terminologie plus flottante (le « haut potentiel) et qui s'ouvre au doute : celui d'une non-actualisation de ce potentiel, si « haut » soit-il. Mais cette évolution terminologique - qui fait la part belle à l'euphémisme - ne va pas suffire.

Tant que cette cause met en exergue les caractéristiques socialement valorisantes : surdoué, talent de l'enfant, précocité de l'enfant, haut potentiel de l'enfant, score remarquable obtenu au test, ou encore l'utilité sociale et intellectuelle pour le Territoire³, elle demeure politiquement peu audible. Elle devient légitime et trouve les chemins de sa reconnaissance en accordant la priorité aux difficultés scolaires, aux troubles du comportement, c'est-à-dire en définissant cette population par la négative, et en lui permettant ce faisant de trouver une place au sein de la catégorie « des enfants à besoins particuliers ». Le registre discursif, clairement psychologique, met en exergue les souffrances scolaires et relationnelles - recensées par l'association au fil de ses rencontres avec les parents, avec les jeunes (au jardin Paofai de Papeete, sur la plage au PK 18 de Punaauia, aux domiciles des familles, mais aussi sur sa page facebook) ou encore avec les enseignant-e-s de plusieurs écoles (de Faaa, Papeete, Punaauia, Pirae et Taravao). Souffrances pour le jeune et son entourage explicitement attribuées ou tout au moins mises en relation avec une intelligence supérieure. Souffrances relatées le plus souvent sous forme de témoignages et mobilisant autant que possible les médias. Les difficultés scolaires ou encore les difficultés relationnelles seront notamment pointées par l'association sur la chaîne de télévision locale « TNTV ». Non sans émotion une mère se rappelle avoir témoigné des troubles, de la souffrance de son enfant. Le ton se fait plus grave. Il s'agit pour l'association de convaincre de l'urgence de « faire quelque chose » ; leur logique discursive est celle de

³ La logique argumentaire est celle de la valeur ajoutée que représente pour la Polynésie sa population d'enfants à haut potentiel. Il appartient au Territoire de permettre et favoriser, via une adaptation du système scolaire, l'expression de cette potentialité, d'exploiter cette « richesse ».

l'assistance, du soin, et leur mode d'exposition est celui du témoignage. La légitimation politique de la cause passe par un effacement de la supériorité intellectuelle et une insistance sur des caractéristiques scolairement encombrantes, suffisamment pénalisantes pour justifier l'appartenance à la catégorie des enfants à besoins spécifiques. Le terme de « surdoué » est banni. Lui est préféré celui « d'enfants intellectuellement précoces » étant entendu que ceux-ci sont mentionnés dans la charte en queue de listes en compagnie des « mineurs incarcérés ». Ce qui légitime la reconnaissance ce n'est donc pas tant la précocité en elle-même qu'une précocité qui *fait problème*. « Si le devenir d'une action militante ne saurait être expliqué par son seul contenu, on aurait tort d'ignorer ce que ce devenir doit entre autres aux manières spécifiques qu'ont les militants de défendre leur cause » (Ligner, 2011, para. 16). Pour Gusfield (2009), il s'agit de mettre en lumière la manière dont les « propriétaires » d'un « problème public » le « dramatisent ». L'accent est mis ici sur la dimension symbolique (Cefaï, 1996) de la construction publique de la cause.

Le contexte est favorable au sens où ces difficultés mises en avant par l'association et les parents d'enfants à haut potentiel s'inscrivent dans une culture de psychologisation des comportements ou des performances en décalage avec les standards et attendus scolaires : ainsi les enfants ne tenant pas en place sur leur chaise en classe sont possiblement des « hyperactifs » (Jupille, 2011) ; ceux ne parvenant pas à lire mais performants par ailleurs : des « dyslexiques » potentiels (Woolven, 2012 ; Garcia, 2013) ; ceux en délicatesse durable avec l'écriture : des possibles « dyspraxiques » ; et ceux qui trouvent le programme trop facile et semblent s'ennuyer à l'Ecole sont sans doute des « dyssynchroniques » (Terrassier, 2009). Les enfants à l'intelligence hors norme peuvent ainsi, dans un contexte de psychologisation des identifications, rejoindre la constellation des « dys ».

Les rencontres et les échanges de courrier entre les membres de l'association des enfants intellectuellement précoces de Polynésie Française et les Ministres attestent une relation soutenue entre les militants de la cause de l'intelligence et le gouvernement polynésien. En termes d'intérêt du personnel politique, des agents de l'État, nous passons d'une situation de marginalité à une situation d'acceptation, puis de promotion officielle.

Nous assistons, via les agréments successifs (celui de novembre 2014 puis celui de novembre 2015), à une forme de délégation de l'initiative scolaire du gouvernement polynésien et ses services vers les militants de la cause. Ces derniers sont non seulement chargés d'informer mais de conduire des actions de formation dans les établissements scolaires.

C'est sous cette bannière désormais officielle – enfants intellectuellement précoces - que se mobilisent militants de l'association mais aussi parents d'élèves. Ils entendent faire reconnaître l'existence et les droits de ces enfants désignés par la psychologie comme supérieurement intelligents.

Cette bannière se déploie bien plus tardivement en Polynésie que dans l'hexagone.

En France, la réforme des cycles, initiée par la loi d'orientation de 1989 de Lionel Jospin alors ministre de l'éducation est perçue positivement par les parents et l'association hexagonale des enfants intellectuellement précoces. En effet, prenant en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des enfants, elle légitime la possibilité de sauter des classes. Au plan national à partir de 2003, la précocité intellectuelle accède au rang de catégorie d'action publique d'Etat, et se voit conférer du même coup une force sociale inédite (Lignier, 2012).

Pas moins de treize ans plus tard, les enfants « intellectuellement précoces » de Polynésie accèdent à cette reconnaissance via la charte de 2016. L'intégration officielle de la notion de précocité vient signifier une obligation de reconnaissance par l'Ecole et ses acteurs, de ce diagnostic. Elle vient conférer le sérieux de la Loi (Bourdieu, 2012) à tous ceux mobilisant cette notion pour identifier l'intelligence de l'enfant.

Sont adossés à la charte 2016, trois livrets contenant les disciplines et les notions de programmes enseignées dans les trois cycles. Le cycle 1 compte les trois paliers de la maternelle : la section des petits et des tout petits (enfants âgés de deux ans), la section des moyens et la section des grands. Le cycle 2 est composé des paliers CP, CE1, CE2. Enfin les classes de niveau CM1, CM2 et sixième constituent le cycle 3. Les classes de cinquième, quatrième et troisième composent le cycle 4. Cette nouvelle mouture offre aux élèves à haut potentiel, grâce à la logique et l'esprit du cycle, la possibilité de traverser chaque cycle en deux ans au lieu de trois. Ce qui permet en principe de réaliser le cursus du primaire et du collège en gagnant 1 an par cycle, soit 4 ans au total. Au final, il n'est pas impérieux d'être inscrit dans une école spécialisée pour enfants à haut potentiel pour rendre possible une accélération. Faut-il encore que les professeurs en soient informés, et l'étant, qu'ils soient convaincus du bien-fondé de la chose.

Une décision ministérielle reconnaissant les enfants intellectuellement précoces est une parole qui a valeur de parole du gouvernement autonome. Ce point de vue gouvernemental n'est pas

un point de vue comme les autres dans l'espace des points de vue sociaux sur un problème donné, en l'occurrence, la reconnaissance des enfants intellectuellement précoces de Polynésie. Le gouvernement autonome est susceptible de s'imposer comme légitime à l'ensemble des administrés, au-delà du seul cercle des fonctionnaires. Il devient le point de vue que tout le monde doit reconnaître au moins dans les limites d'une société donnée, à une époque donnée.

I-5 L'intelligence hors norme : un problème digne d'intérêt

Le fait que le ministère de l'éducation Polynésienne ait fait de la notion de la précocité intellectuelle une de ses catégories d'actions publiques - ou encore de façon plus anecdotique le fait que l'AFEIP-HP soit devenue en 2014 une association agréée par le ministère de l'éducation de Polynésie, consacrent l'intelligence hors normes de certains enfants comme problème, un problème digne d'intérêt.

De façon plus générale, la légitimation du gouvernement Polynésien via le ministère de l'éducation territoriale, confère une respectabilité minimale de la figure de l'enfant intellectuellement précoce dans l'ensemble de l'espace social (Ligner, 2012). Mais l'entrée dans le répertoire de l'action publique de la notion de précocité intellectuelle ne signifie pas de manière mécanique son acceptation et sa reconnaissance par tous, notamment par le corps enseignant ou les autres professionnels de l'éducation. Néanmoins, elle confère « au problème » une dimension officielle, dont on ne pourra plus nier la pertinence, par rapport au moment où il relevait uniquement du discours associatif ou médiatique. Inscrit dans la charte de 2016, mobilisant des ressources du Pays et de l'Etat, le sujet ne peut qu'apparaître moins marginal.

En outre, plus positivement, la légitimité ministérielle fonctionne à la manière d'un label de qualité, comme une garantie pour des appropriations individuelles, et en particulier parentales. Désormais, suite à une suspicion de précocité intellectuelle de l'enfant, toute recherche par un parent d'une validation (confirmation/infirmité) du pré-diagnostic, n'est plus un défi lancé à l'institution scolaire – « du moins lorsqu'on l'identifie à son seul discours officiel. C'est faire valoir un droit à la différence que la loi reconnaît » (Lignier, 2012, p. 79). Dans un système de domination à légitimité légale, tel le système bureaucratique, l'activité de chaque membre (fonctionnaire) est encadrée, à la fois rendue possible (autorisée) et limitée (contrainte) par l'institution dans laquelle il prend place et s'accomplit (Weber, 1913/2013). Dans les faits, pour certain-e-s inspecteur-trice-s, directeur-trice-s d'établissement, psychologues scolaires ou

encore les enseignant-e-s peu disposés ou indisposés, cette reconnaissance ministérielle de la précocité intellectuelle vaut obligation d'accorder un minimum d'écoute, d'attention et de prise en considération des parents présentant le haut potentiel de leur progéniture ou faisant valoir son quotient intellectuel hors du commun. Pour d'autres, favorablement disposés, voire militant de l'ombre, cette même reconnaissance officielle libère leur parole.

Ce droit à la différence va autoriser et légitimer des suppléments d'attentions, des aménagements ciblant spécifiquement le public à l'intelligence hors du commun. Toutefois la concomitance, en Polynésie, de la visibilité donnée à la précocité intellectuelle *et* de la valorisation de l'école inclusive va conduire à écarter les projets d'écoles ou de filières spécialisées qui regrouperaient des enfants « intellectuellement précoces ». La rhétorique et la logique de l'inclusion sont en revanche compatible avec d'autres aménagements tels l'enrichissement du curriculum ou encore le saut de classe. C'est là une différence notable avec ce qui s'est joué en France à la fin des années 1980. A cette époque, dans l'hexagone, s'affirme en paroles et en actes une politique de différenciation interne des scolarités. Affirmation propice à la création ou au développement d'options ségrégatives, de classes de niveau plus ou moins implicites (Duru-Bellat et Mingat, 1997). En Polynésie, la scolarité des enfants à haut potentiel ne se déroule pas « dans l'entre-soi protecteur d'un dispositif spécialisé –c'est-à-dire dans un lieu ad hoc propice à l'identification assumée à un label commun– mais en environnement inclusif » (Zaffran, 2019, para. 3).

Au-delà des frontières Polynésiennes, au niveau national, au niveau international, qu'en est-il de la cause des enfants à haut potentiel ?

B. La cause des enfants intellectuellement précoces au-delà des frontières polynésiennes.

I-6 Retour sur la cause nationale

La cause française commence timidement grâce en partie aux noyaux militants qui se constituent autour d'une association pionnière : l'association nationale pour les enfants surdoués (ANPES) créée à Nice en 1971 (Lignier, 2012). Les militants en appellent à la mise en place de dispositifs différenciateurs pour les élèves plus doués, réclament le développement

de la détection psychométrique, l'application de pédagogies spécifiques et la création de classes spécialisées (Lignier, 2012). Mais l'activité auprès des institutions et du public que l'association est sensée toucher est peu soutenue, se heurtant à de vives réticences et une mauvaise réception médiatique. L'association ne parvient pas à faire connaître la notion de « surdoué », précisément à lui conférer une véritable légitimité, tant auprès du public local, que de la presse et *a fortiori* des pouvoirs publics, excepté les pouvoirs publics de Nice (Lignier, 2012). Ce rendez-vous manqué oblige l'ANPES à repenser une stratégie militante affinée, passant par le renforcement de son approche psychologique et la mise à distance des questions politiques, (en parlant des dons et talents inexploités) (Lignier, 2012).

Au cours de la seconde moitié des années 1980, le ministre de l'éducation Nationale, René Monory, encourage la mise en place de classes pilotes pour enfants surdoués, en réponse aux demandes de l'ANPES. « A partir des années 2000, la précocité intellectuelle accédant au rang de catégorie de l'action publique d'Etat, se voit conférer du même coup une force sociale inédite » (Lignier, 2012, p. 54). « A partir de 2002, le ministère de l'éducation nationale va multiplier les textes promouvant auprès de ses propres agents la notion de précocité intellectuelle » (Lignier, 2012, p. 74) suite au rapport Delaubier⁴ (2002). « En mai 2003 paraît un nouveau rapport, consacré plus spécifiquement cette fois, aux expériences concrètes de scolarisation des enfants précoces dans le second degré » (Lignier, 2012, p. 74). Ce sera le rapport Dugruelle-Le Guillou (Lignier, 2007, para. 2). Deux ans plus tard, « La notion de précocité intellectuelle est inscrite pour la première fois dans la loi française (...) La loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école d'avril 2005 précise 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. » (Lignier 2012, p. 75). « La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève » (Lignier, 2012, p. 76).

La parution successive de textes officiels (BO) va ainsi marquer l'engagement de l'Etat.

⁴ Portant le nom de son rédacteur (inspecteur d'Académie chargé par le ministre de l'Éducation nationale de diriger une commission de réflexion sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces), le rapport conclue à la nécessité de prévenir les difficultés des enfants via une évaluation psychométrique précoce, de former les enseignant-e-s. Il préconise une accessibilisation de l'environnement par une pédagogie innovante et différenciée. Il est favorable à des dispositifs dédiés tels des cursus spécialisés (« collèges en trois ans »).

I-6-1 Vers une légitimité d'Etat

De 1989 à 2003, pas moins de 5 bulletins officiels en faveur de la prise en compte de la diversité et des particularités des élèves font leur apparition dans les textes officiels de l'Education nationale, mais sans aucune mention explicite faite à la précocité intellectuelle hormis le BO n°14 du 3 avril 2003. On peut cependant y voir une valeur ajoutée de la condition des enfants précoces, prélude d'une nouvelle ère, où l'Etat légitime la place de l'enfant intellectuellement précoce dans l'espace social (Lignier, 2012). La parution tant attendue de ces textes officiels va avoir comme conséquence, l'apparition dans l'espace scientifique de nombreux écrits universitaires sur le sujet (Lignier, 2012). Après 2002, « un certain nombre de chercheurs consentent soudain à s'investir dans un domaine jusque-là inexploré » (Lignier, 2012, p.78). Voici ci-dessous, au plan national, les principaux textes officiels parus depuis 2003 :

-Dans le BO n°14 du 3 avril 2003, il est précisé qu'à la rentrée scolaire 2003 dans les écoles, les collèges et lycées, on doit « prendre mieux en compte les élèves intellectuellement précoces ». La réglementation offre la possibilité d'adapter le parcours scolaire au collègue comme au primaire. La réduction du temps passé dans un cycle est envisageable dès la maternelle. Les élèves précoces aux profils différents peuvent se perfectionner dans des domaines où ils en ont le plus besoin, avoir des moments pour combler leurs lacunes, des temps d'approfondissements au travers de projets individualisés associant les parents. L'idée de l'accélération est également présente dans le rapport Thélot de 2004 qui préconise que « les élèves précoces ou à rythme de progression très rapide puissent parcourir les cycles de scolarité obligatoires plus vite que des élèves en difficulté ou à rythme de progression très lent qui devront le parcourir moins vite ».

De 2003 à 2014, un ensemble de textes officiels successifs va accentuer la prise en compte des enfants précoces, voire leur intégration scolaire proposant des aménagements pédagogiques adaptés afin de développer leurs potentialités. A titre d'exemple, le BO n° 18 du 5 mai 2005, l'article L.332 est complété. L'accélération de la scolarité peut être envisagée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève.

La détection de la précocité implique une attention accrue et une vigilance renouvelée des enseignants concernant les « signes appel » susceptibles de caractériser une potentielle précocité intellectuelle (BO n°38 du 25 Octobre 2007). Elle mobilise la participation de la

famille, l'expertise du psychologue ou de la psychologue chargée d'analyser la situation de chaque enfant concerné, et de procéder le cas échéant à l'évaluation psychométrique nécessaire.

-Une circulaire contenant une information destinée aux parents (circulaire du 12 novembre 2009 et la circulaire n° 2012-119 du 31 juillet 2012 MEN – DGESCO) évoque les difficultés psychologiques ou scolaires des enfants précoces ainsi que des actions de prévention et de remédiation des troubles, rendus possibles grâce à la formation des différents personnels. Des réponses individualisées dans le cadre de la personnalisation des parcours scolaires occupent une place importante parmi les aménagements pédagogiques envisagés.

-Le BO N°45 du 3 décembre 2009 MEN - DGESCO A1-1 « propose un guide d'aide, à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces destiné à l'enseignement primaire et secondaire. Ce texte est adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation Nationale ».

-Le BO N°18 du 5 mai 2011 publie : « Les élèves intellectuellement précoces bénéficient de réponses individualisées destinées à développer leurs compétences et contribuer à leur épanouissement ».

-Le BO n° 19 Section 1 propose l'organisation de la formation au collège. Article D332-6 Modifié par Décret n°2012-222 du 15 février 2012 - art. 1 notamment « des aménagements au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières. En accord avec les parents ou le représentant légal, leur scolarité peut être accélérée en fonction de leur rythme d'apprentissage. Le cas échéant, ils peuvent bénéficier de toutes les mesures prévues pour les élèves qui rencontrent des difficultés ».

-La circulaire n° 2012-119 du 31 juillet 2012 MEN – DGESCO B3-3 NOR : MENE 1229918C adressée aux parents sur la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers (...) informe : « Conformément à la circulaire n° 2009-168 du 12 novembre 2009, un référent académique est nommé sur le thème de la précocité intellectuelle. Il lui appartient de répondre aux préoccupations des familles des élèves intellectuellement précoces ».

-Le BO n° 13 du 29 mars 2012 affirme : « Les élèves intellectuellement précoces (EIP) doivent bénéficier de réponses individualisées. Dans chaque académie, un référent EIP est l'interlocuteur privilégié pour les parents et la communauté éducative. Pour assurer le suivi et la prise en charge de ces élèves dans les meilleures conditions, il convient de privilégier trois orientations : la formation, la lisibilité des structures et leur développement dans l'enseignement public ».

-Le BO n° 15 du 11 avril 2013 - circulaire n° 2013-060 MEN – DGESCO NOR : MENE1309444C suggère pour la rentrée scolaire 2013 « une attention particulière (...) aux élèves intellectuellement précoces (EIP), pour qu'ils puissent également être scolarisés en milieu ordinaire. À cet effet, dès la rentrée 2013, chaque enseignant accueillant dans sa classe un élève intellectuellement précoce aura à sa disposition sur Éduscol un module de formation à cette problématique ». La priorité est accordée à l'école inclusive.

-La circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014 suggère pour la rentrée de mieux scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap : « Les EIP bénéficient des aménagements pédagogiques nécessaires. S'ils éprouvent des difficultés, un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) peut être mis en place. S'ils présentent également des troubles des apprentissages, ils peuvent bénéficier du plan d'accompagnement personnalisé (PAP), qui organise les aménagements qui leur permettent d'entrer dans une dynamique de réussite scolaire. »

Qu'est-ce qui a permis aux militants de mieux se faire entendre et de gagner en légitimité ?

La mise en œuvre d'une stratégie de repositionnement symbolique de la cause défendue, qui consistait à mettre à distance le problème politique des dons inexploités, au profit d'une approche psychologique de la précocité qui ne change rien au fait que des enfants manifestent une supériorité intellectuelle intrinsèque, mais qui tend à en faire un avantage social moins univoque - la souffrance sociale des enfants « trop » intelligents est mise en avant (Lignier, 2012). Un tel repositionnement a, semble-t-il, permis une meilleure réception à la fois médiatique et politique.

Mais l'action de ces militants de la première heure s'est heurtée à une certaine marginalité par rapport aux espaces de pouvoir, symbolisée par leur situation géographique provinciale. Cette distance a fait qu'ils ont peiné à toucher les interlocuteurs « qui comptent » au plan national (Lignier, 2012). L'émergence d'un nouveau noyau militant parisien dans les années 1990 pour faire progresser la cause a donné « un coup d'accélération » (Lignier, 2012). Il faut dire que ce mouvement nouveau jouissait de ressources individuelles favorables, ces nouveaux militants pouvaient de surcroît faire valoir une proximité directe en termes géographiques, relationnels, dispositionnels avec leurs divers interlocuteurs s'agissant de journalistes, d'hommes politiques ou de fonctionnaires ministériels (Lignier, 2012). Le succès médiatique est premier : les émissions dites « de société » consacrées aux enfants surdoués se multiplient et donnent à voir à un public élargi, les souffrances paradoxales des enfants possédant un QI élevé (Lignier,

2012). Le succès politique ne tarde pas à se faire connaître, la notion de précocité intellectuelle est intégrée au BO de 2003, puis à la législation scolaire (loi de 2005). « Ce dernier succès est décisif : la législation de la cause de l'intelligence ouvre la voie à d'autres processus de légitimation (légitimation bureaucratique, légitimation scientifique) (Lignier, 2012). Elle incite surtout à une autre échelle, à la multiplication des appropriations individuelles, privées » (Lignier, 2012, p. 81)

Entre deux parutions de BO, précisément entre l'année 2000 et 2003, le rapport de Delaubier (2002) donne de la visibilité aux parcours des enfants précoces. Il affirme qu'un tiers s'adapterait sans difficulté au système éducatif tel qu'il est conçu actuellement et ne connaîtrait aucun problème, contre deux tiers qui rencontreraient des difficultés scolaires, parfois même l'échec tant le décalage avec l'école est conséquent. Pour tenter d'y remédier, Delaubier (2002) suggère des mesures et des actions pédagogiques se résumant ainsi :

- une meilleure connaissance de l'enfant précoce rendue possible par la recherche sur le thème et l'étude des parcours scolaires.

- une mise en œuvre d'une prévention efficace et d'une sensibilisation des enseignants aux signes d'alerte et l'utilisation des tests par les psychologues scolaires. Ce qui signifierait qu'il faut constater des difficultés pour s'intéresser à l'enfant. Le problème de l'identification demeure entier.

Les principales mesures issues de ce rapport se résument :

- à un meilleur accompagnement des familles par la mise en place d'un point d'accueil dans chaque inspection académique.

- à la mise en place de réseaux d'aide (RASED), de classes à plusieurs niveaux et la pédagogie différenciée pour répondre à la demande de l'élève.

- au respect de la réforme des cycles qui ouvre une avance scolaire à l'école élémentaire et la possibilité de réduire la scolarité de 4 à 3 ans au collège.

- à susciter l'intérêt des élèves par des activités différentes et complexes.

- à l'intégration de la précocité intellectuelle au programme de formations initiale et continue des enseignants.

- à la définition des stratégies globales et cohérentes de la maternelle à l'université afin de répondre aux besoins des élèves au QI élevé signalés en difficulté.

Le BO n°14 du 3 avril 2003 - qui précise qu'à la rentrée scolaire 2003 dans les écoles, les collèges et lycées, on doit « prendre mieux en compte les élèves intellectuellement précoces »

- va trouver un écho particulier au sein des écoles privées sous contrat dédiées aux enfants à haut potentiel. Elles proposent aux élèves des conditions d'études avec la possibilité de travailler à leur rythme. Dans ce contexte, le raccourcissement du cursus va de soi. La scolarité au collège concernant la sixième et la cinquième programmée habituellement sur deux ans peut être réduite à un an. Il en est de même pour la quatrième et la troisième. Il n'y a pas d'obstacle à sauter une classe voire deux ou plus, si l'enfant s'en montre capable. Ce qui est souvent compliqué à obtenir dans les écoles publiques. On va ainsi assister à la naissance d'institutions spécialisées privées destinées aux enfants à haut potentiel.

I-6-2 Naissance des institutions spécialisées dans l'hexagone

Les « adeptes » du haut potentiel n'ont pas attendu la parution du BO de 2003 pour rechercher des réponses institutionnelles. Des structures spécialisées ont ainsi vu le jour en amont de la reconnaissance officielle du haut potentiel intellectuel.

Nous avons répertorié quelques-uns des établissements les plus connus aujourd'hui en France ; plusieurs sont nés avant 2003. Pour y accéder, les frais de scolarité varient entre 6000 et 9000 euros par an :

-Le Cours Hattemer (Paris 8e) est une école privée hors contrat et laïque, accueillant les élèves à haut potentiel de la maternelle jusqu'aux terminales L, ES, S et STD2A. L'école a été fondée en 1885 par Rose Hattemer, préceptrice.

-Le cours Michelet à Nice (06) a été créé en 1954. Dans cet établissement, rien n'empêche un élève de quatrième de suivre un cours de terminale, s'il a le niveau. Cette école privée hors contrat accueille les élèves à haut potentiel du CP à la terminale. Les collégiens peuvent, eux, effectuer leur cursus en deux ans au lieu de quatre. En plus de l'accélération, le tutorat assuré par un collégien ou un lycéen à haut potentiel plus âgé prenant sous son aile un enfant à haut potentiel plus jeune est d'usage. L'accélération n'est pas envisageable dans le cycle lycée, sauf cas exceptionnel. Avec plus de soixante ans d'expérience, l'établissement livre chaque année son lot de bacheliers de 14 ou 15 ans.

-Le lycée Gerson un établissement privé d'enseignement catholique à Paris. « Depuis la rentrée 1995, nous réservons aux EHP un accueil privilégié au sein de toute l'École » peut-on lire sur le site (www.gerson-paris.com/enfants-precoces).

Soulignons encore l'institution Sainte Trinité à Marseille, dont l'accueil s'étend de la maternelle au lycée. Le groupe a mis en place un site (www.sainte-trinite.fr/zebritude) conçu expressément à cette fin.

-L'école Georges-Gusdorf (Paris 15e) est une création plus récente (septembre 2008). C'est un établissement laïc, hors contrat, spécialisé dans l'accueil et l'accompagnement des élèves à haut potentiel du CP à la Terminale. Fondée en septembre 2008 avec 15 élèves, l'École Georges Gusdorf en accueille aujourd'hui 170.

Le coût élevé des frais de scolarité est un frein pour les enfants à haut potentiel issus de milieux socialement défavorisés. La réussite dans des écoles ordinaires est possible, mais elle est souvent rendue difficile par des conditions scolaires qui ne permettent pas à l'élève à haut potentiel d'apprendre et d'évoluer à son rythme, à moins de bénéficier d'aménagements pédagogiques spécifiques internes à la classe ou à l'école.

Au-delà des frontières nationales, existent-ils un intérêt et une dynamique européenne concernant les enfants à haut potentiel ?

I-7 La place de l'enfant intellectuellement précoce à l'échelle Européenne

-En Europe, les deux principales associations internationales qui animent les échanges et la recherche sont : Eurotalent, à prédominance plutôt latine et ECHA (European council for high ability) à prédominance plutôt anglo-saxonne. Une formation spécifique ECHA d'un volume horaire de 500 heures, récompense les volontaires désireux de se spécialiser dans le domaine de la précocité intellectuelle, par le diplôme ECHA, qui leur donne l'habilitation à enseigner aux enfants précoces.

Les objectifs fixés par l'association Eurotalent sont ambitieux :

- « - Aider à la détection et l'identification (les enseignants n'ayant pas l'expertise pour identifier mais ils peuvent contribuer à le faire) de la surdouance et son haut potentiel;
- Favoriser et susciter les actions de recherche théorique et de recherche appliquée.
- Clarifier le débat par l'abandon du mythe du petit prodige, en mettant l'accent sur la

complexité et la fragilité de ces enfants et adolescents précoces, surdoués et talentueux.

- Susciter les actions de formation (en direction des responsables de l'enseignement, psychologues, parents, spécialistes, travailleurs sociaux...)
- Offrir un développement intégral de chaque élève qui permet de développer tous les besoins éducatifs spéciaux.
- Œuvrer pour l'identification en développant les techniques, les instruments et les procédures nécessaires pour assurer à tous les élèves les mêmes chances d'être identifiés et, d'être éduqués avec des programmes adéquats à leurs besoins.
- Encourager la publication de documents, matériaux et instruments divers pertinents pour le domaine.
- Organiser des conférences ou soutenir l'organisation de symposiums, rencontres scientifiques, rencontres entre jeunes.
- Encourager, au niveau des États nationaux, l'établissement législatif et exécutif de dispositions éducatives satisfaisantes.
- Développer les échanges entre Organisations internationales et Associations nationales autour de ces thèmes.
- Entretenir des relations avec les autres institutions européennes pour mener à bien les actions utiles: Parlement européen, Commission de Bruxelles.
- Établir des relations de travail pertinentes avec d'autres Organisations non gouvernementales »

Toujours sur un plan international, *Mensa* – sorte de Rotary club de l'intelligence (Ligner, 2011) - est un club de personnes à haut potentiel fondé en 1946 à Oxford. Il a essaimé depuis sa création dans une centaine de pays et compte 133 000 membres dans le monde entier. Il vise à « contribuer à la reconnaissance de l'intelligence sous toutes ses formes dans une optique humaniste et promouvoir dans un esprit de respect et de tolérance une intelligence collective au service de l'humanité » précise le club sur son site (mensa-france.net/l'association). Les enfants à haut potentiel sont admissibles dans le club *Mensa*, mais à condition d'être accompagné par un adulte. Des activités adaptées leur sont proposées.

L'AFEIP-HP dont le Président est membre du club *Mensa* a diffusé en Octobre 2017 une information sur sa page *facebook* pour inviter toutes les personnes adultes potentiellement à haut potentiel en Polynésie à passer les tests, dans l'espoir de faire partie du club international *Mensa*.

Cette dimension sélective et sélecte n'est pas sans lien avec un regard macro-économique porté par le Conseil de l'Europe sur la population des « surdoués ». « Un texte de 1994 d'une Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe recommande des mesures institutionnelles en faveur de l'éducation des EIP. Arrimée aux stratégies européennes d'éducation et de formation conçues à partir de la théorie du capital humain, l'Assemblée utilise la notion de surdoué pour souligner l'impact macroéconomique des compétences des individus. Les surdoués sont vus comme une opportunité d'augmentation du stock de capital humain dans une économie donnée, un facteur de croissance et de productivité d'une économie dont le moteur est la connaissance (Ebersold 2017). Ainsi peut être lue la recommandation 1248 de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe relative à l'éducation des enfants surdoués, ceux-ci “devraient pouvoir bénéficier de conditions d'enseignement appropriées leur permettant de mettre pleinement en valeur leurs possibilités dans leur propre intérêt et dans celui de la société”. C'est aussi la raison pour laquelle le haut potentiel est associé au gâchis : “Aucun pays ne peut en effet se permettre de gaspiller des talents, et ce serait gaspiller des ressources humaines que de ne pas déceler à temps des potentialités intellectuelles ou autres. Il faut pour cela des outils adaptés” » (Zaffran, 2019, para. 6).

I-8 La place de l'enfant intellectuellement précoce à l'échelle extra-européenne.

Lorsque débordant l'Europe, nous faisons un tour d'horizon mondial, nous remarquons, à la suite de Bléandonu (2004) des différences notables concernant la condition des enfants à haut potentiel. Commençons par les pays qui valorisent les enfants à haut potentiel et qui ont pris des mesures favorables à leur égard. Ce sont les Etats-Unis, le Canada, Israël et Taiwan (Bléandonu, 2004).

Les Etats-Unis ont la plus ancienne tradition en faveur de notre population d'étude. Ils sont - via la place faite à la psychologie différentielle - à l'origine d'une distinction proprement psychologique et de la constitution d'un genre (Hacking, 2001) spécifique d'enfant à l'intelligence d'un niveau supérieur. Certes en France, Alfred Binet (1857-1911) a été le premier à élaborer un outil psychologique de mesure du niveau d'intelligence de l'enfant (Pinell, 1995), mais l'instrument vise avant tout à identifier, dans un contexte d'obligation scolaire, les « anormaux d'école », c'est-à-dire les jeunes pouvant ou plutôt devant être

soustraits à cette obligation. Avec l'école obligatoire s'invente et se visibilise l'enfance anormale (Muel, 1975). L'échelle métrique de l'intelligence a été inventée pour repérer les élèves anormaux (la minorité défailante), incapables de suivre les enseignements prévus par l'Instruction publique. Il s'agit de les orienter vers l'éducation spéciale (Zaffran, 2019). La distinction s'opère par le bas. « Si l'on trouve dans certains écrits de Binet des propos relatifs à des enfants appelés « surnormaux » (ceux qui obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne), il ne s'agit que de remarques incidentes et marginales. Au contraire, va très rapidement se développer aux États-Unis ce qu'on peut nommer une « psychométrie par le haut », autrement dit, un intérêt effectif (et non plus potentiel) des psychologues pour les enfants obtenant les scores les plus élevés aux épreuves d'intelligence » (Ligner, 2011, para. 7).

C'est aussi le pays où le plus grand nombre de recherches et d'enquêtes ont été réalisées (Bléandonu, 2004). La situation américaine se distingue de la situation Européenne, du fait que chaque Etat est indépendant politiquement, et peut donc conduire sa propre politique. La tendance américaine serait d'enrichir les contenus plutôt que d'accélérer le cursus ou de regrouper les élèves (Bléandonu, 2004). La situation canadienne se rapproche de la situation américaine, surtout dans la partie anglophone. L'exemple Israélien est assez original. Ce petit pays a décidé de procéder à une détection systématique des élèves au potentiel élevé. Ceux qui sont classés en tête bénéficient soit d'un enrichissement éducatif, soit d'une place dans des écoles spécialisées. La généralisation de classes dédiées à ce public a été entreprise dès 1974. La position de Taiwan en faveur de ces enfants à haut potentiel est comparable à celle d'Israël (Bléandonu, 2004).

Nous trouvons ensuite les pays qui prennent en compte de manière officielle ces jeunes mais ne déploient pas un dispositif systématique (Bléandonu, 2004). Ce sont la Grande-Bretagne, l'Afrique du Sud, des pays de l'Europe de l'Ouest comme l'Allemagne, les Pays-Bas et l'Espagne, des pays d'Asie comme Singapour et la Corée du Sud, la Russie et quelques pays de l'Europe de l'Est depuis le début des années 1990, ainsi que la Chine (Bléandonu, 2004).

La France, certains pays d'Amérique latine et d'Afrique font partie de ceux qui, au tout début du XXI siècle, manifestent un intérêt pour les enfants à haut potentiel, mais n'ont pas de politique explicite (Bléandonu, 2004). Il semble que ce soit moins le cas aujourd'hui, pour ce qui concerne la France, au vu des bulletins officiels promulgués.

Les pays scandinaves sont opposés à toute mesure en faveur des enfants surdoués. Le Japon demeure un cas à part ; il souhaiterait relever le niveau pour toute la population scolarisée, afin de réduire les mesures en faveur des enfants à haut potentiel (Bléandonu, 2004)

Résumé :

Sachant qu'en Polynésie, les chartes et les plans quadriennaux font écho aux priorités et programmes nationaux, que l'école de la République est aussi l'école du Pays, nous pouvons nous attendre à ce que les instructions officielles du Ministère Polynésien de l'éducation reconnaissent, dans la foulée de l'Etat Français, la spécificité des « enfants intellectuellement précoces ». Il n'en est rien.

- De 1977 à 2010 : l'étude des instructions officielles et programmes du système éducatif Polynésien, rend compte de la non-place faite à l'enfant à haut potentiel sur le territoire.

- La parution de la charte de l'éducation de 2011 pose les bases d'une vaste réforme du système éducatif qui permet à la Polynésie Française (...) d'assurer l'instruction scolaire afin d'offrir aux élèves les meilleures conditions pour réussir (...). La charte évoque l'obligation du système éducatif de s'intéresser aux enfants à besoins spécifiques, mais aucune mention n'est faite à l'enfant à haut potentiel. Il n'empêche. Elle s'ouvre à une prise en compte des différences et valorise l'ouverture de l'école aux acteurs associatifs⁵ et partenaires du projet éducatif. Cette ouverture favorisera en 2014-2015 les échanges entre le Ministère et une association créée à Tahiti à l'initiative de parents d'enfants intellectuellement précoces de Polynésie.

- Il faut attendre la charte de l'éducation de 2016 pour voir reconnu, parmi les enfants à besoins spécifiques, la catégorie des « élèves intellectuellement précoces ».

En France, la précocité intellectuelle est reconnue officiellement par l'Etat en 2003.

La charte Polynésienne et plus largement les textes de loi de l'assemblée territoriale, étant une homochromie des textes nationaux - à l'exception de quelques spécificités locales - la non place faite aux enfants intellectuels pendant plusieurs années (13 ans) est surprenante. Comment expliquer ce décalage dans le temps ?

A la différence de l'hexagone, la Polynésie ne compte pas dans les années 1970, 1980, 1990 ou même dans la première décennie du XXI siècle, de militants associatifs défendant le sort des

⁵ « Les différentes associations organisées en partenariat avec les mouvements d'éducation populaire, les communes et les différents services qui portent le projet éducatif sont des unités dynamiques qui ne se substituent pas pour autant aux activités d'enseignement ou de formation prévues par les programmes » (Charte 2011, p. 11). Il est fait mention dans la charte de 2011 « d'associations organisées ».

enfants à haut potentiel. Il faut attendre 2014 pour que soit créée, à l'initiative de parents d'élèves concernés, une antenne temporaire de l'AFEP (association Française des enfants précoces) nationale qui devient l'association pour le Fenua des enfants intellectuellement précoces.

L'association polynésienne des enfants intellectuellement précoces va jouer un rôle socio-pédagogique auprès des parents, des enseignants, mais aussi (surtout) un rôle politique déterminant pour donner de la visibilité à cette population, en lui permettant d'accéder au rang de catégorie de l'action publique du gouvernement autonome.

L'inégalité essentielle et définitive entre les enfants dans l'espace socioculturel et géographique Polynésien qu'implique la notion de surdouement ou de précocité a été euphémisée par l'association. Il ne s'agit pas non plus de mettre en lumière l'intérêt pour le Territoire, de faire écho à la lointaine et déjà ancienne exhortation du Conseil européen qui formulait dès 1994 une recommandation (Recommandation 1248) « *relative à l'éducation des enfants surdoués* » indiquant que ceux-ci « *devraient pouvoir bénéficier de conditions d'enseignement appropriées leur permettant de mettre pleinement en valeur leurs possibilités dans leur propre intérêt et dans celui de la société.* ».

Les enfants à l'intelligence supérieure vont être décrits comme des êtres fragiles, qui, comme les enfants à besoins particuliers, peuvent connaître des difficultés notables à l'école, donc réclament une attention particulière et des aménagements pour prévenir ou remédier à celles-ci. Autrement dit, la légitimation politique a été rendue possible par un positionnement symbolique des acteurs de la « cause » ne mettant pas l'accent sur les dons et talents inexploités (et l'intérêt à terme pour le Fenua) mais - bien au contraire - sur les difficultés rencontrées par ces enfants, sur leurs souffrances à l'école. Cette population qui habituellement, socialement, se distingue par le haut va – condition de sa reconnaissance institutionnelle – être distinguée par le bas, définie à travers les difficultés scolaires potentielles et ainsi avoir une place dans la liste des « élèves à besoins particuliers »

Cette légitimation politique a également été facilitée par la proximité géographique et les interactions des acteurs de la cause avec le Ministère. Celui-ci, comme les membres de l'association, sont situés à Tahiti. Le siège de l'association est basé à Faaa, commune avoisinante de la capitale Papeete et donc proche des lieux du pouvoir politique. Cette proximité favorise l'accès au champ politique ou politico-administratif.

Au long de ce chapitre, nous avons employé les termes de « surdoué », « intellectuellement précoce » ou encore « à haut potentiel ». Notre travail de contextualisation, implique d'avoir présent à l'esprit, en toile de fond, l'historique de ce public et des terminologies successives ou concomitantes employées pour le désigner.

Chapitre II :

Historique de l'enfant à haut
potentiel et des terminologies
employées pour le désigner

Introduction :

La place (tardive avons-nous vu) faite aux enfants à haut potentiel dans les textes officiels polynésiens pose question. Dire que cette place est « tardive », revient à introduire implicitement une comparaison avec ce qui se passe au-delà des frontières Polynésiennes. Donnons-nous les moyens de la comparaison *via* une revue de littérature pour mieux connaître l'histoire de la population étudiée. Différents termes sont utilisés pour décrire les enfants exceptionnels : « surdoués, intellectuellement précoces, enfants à haut potentiel, enfants talentueux, prodiges ou génies » (Lubart, 2006). L'usage des termes n'est pas neutre. Ceux-ci recouvrent différentes connotations et charrient différentes influences théoriques (Lubart, 2006). Notre tour d'horizon montre qu'il n'existe pas encore de prise de position consensuelle sur le plan terminologique ou concernant les critères d'identification (Zeigler et Raul, 2000). La parution récente de la terminologie du « haut potentiel » semble cependant avoir changé la donne. Nous convoquerons au fil de ce chapitre des auteurs tels que : Clarke (2001), Calmettes-Jean (2003), Weismann-Arcache (2005), Lubart (2006), Lignier (2012) ou encore Wahl (2017) et Gauvrit (2017).

II-1 Des *puer senex* aux enfants à haut potentiel.

Depuis des siècles, les enfants « hors normes » ont toujours fasciné l'humanité en raison de leurs capacités cognitives exceptionnelles. Les conceptions concernant l'enfant exceptionnel ont évolué au cours du temps avec un intérêt croissant. La prise en compte de l'inégalité face à l'intelligence remonte à la Grèce antique (Platon, 427-348 av JC). Le point de vue élitiste était alors privilégié (Pereira-Fradin et Jouffrey, 2006).

Au Moyen âge, la précocité était admise comme un don de Dieu, et les enfants considérés comme doués étaient appelés *puer senex* qui signifie vieillards (Pereira-Fradin et Jouffrey, 2006). A cette époque, ils étaient placés dans des monastères pour que leurs aptitudes intellectuelles soient mises au service de la spiritualité, c'est au XVème siècle que le sultan Ottoman Mehmed le conquérant (1432-1481) crée une école spéciale pour les enfants les plus remarquables. En France, à la Renaissance, Montaigne (1523-1626) propose une pédagogie innovante pour les enfants ayant le goût pour les études (Pereira-Fradin et Jouffrey, 2006).

Cependant, c'est principalement au cours du XIXème siècle qu'est manifesté un intérêt marqué pour les enfants surdoués (Bléandonu, 2004). Aux Etats-Unis, Thomas Jefferson (1743 – 1826)

suggère de rassembler les meilleurs « génies » dans une école spéciale, sans distinction d'origine sociale. « Pour l'origine raciale, il faudra attendre » (Wahl, 2017, p. 13). Les Etats-Unis ont longtemps favorisé les initiatives locales - du fait de l'autonomie de chaque Etat vis-à-vis du pouvoir central - en faveur des enfants dotés d'une intelligence exceptionnelle (Bléandonu, 2004).

Francis Galton (1869), anthropologue et explorateur Anglais commence les études à vocation scientifique sur l'intelligence et sur les enfants exceptionnels au cours du XIXème siècle. Galton postule que le génie est héréditaire après avoir étudié 300 hommes éminents, dont sa propre famille (Wahl, 2017). En Italie, Cesare Lombroso (1877) envisage l'homme de génie comme un déviant et soutient un rapprochement entre celui-ci et l'aliéné (Bléandonu, 2004).

Selon Wahl (2017), dès 1901, la première école pour enfants précoces voit le jour à Worcester, dans l'Etat du Massachusetts suivie de la création d'une école pour enfants doués à New York en 1922 par Leta Stetter Hollingworth (1886-1939). Cette psychologue est à l'origine des premières recherches sur les enfants à très haut potentiel (QI supérieur à 180). Elle observe chez ces sujets le sens de la justice, de la beauté et de l'humour, le goût pour l'astrophysique et la métaphysique mais aussi une fragilité émotionnelle, une solitude pénalisante (Wahl, 2017).

Dès le début des années 1920 (soit seulement une dizaine d'années après l'importation des travaux de Binet), se développe aux Etats-Unis « une psychométrie par le haut », c'est-à-dire un intérêt majeur des psychologues américains pour les enfants obtenant des scores les plus élevés aux épreuves d'intelligence (Lignier, 2012). Plusieurs facteurs participent à cela : l'existence aux Etats-Unis d'une psychologie différentielle (distinguant diverses constitutions psychologiques, plutôt qu'une psychologie normale et une psychologie pathologique, sur le modèle médical), et surtout l'intérêt grandissant d'une scolarisation spécialisée pour les meilleurs élèves, avec les enjeux de détection que pose cette dernière (Lignier, 2012).

A cette même période, Lewis Terman (1921) utilise le test de « Binet Simon » réadapté et entreprend la célèbre étude longitudinale qui aura une importante postérité au plan scientifique. Des travaux concernant les enfants au QI élevé sont entrepris, créant et délimitant peu à peu un espace académique spécifique aux *gifted studies*. Selon « certaines évaluations, en 1992, pas moins de deux millions d'élèves américains étaient scolairement pris en charge en tant que *gifted children* » (Lignier, 2012, p. 24). Mais des critiques adressées à la recherche de Terman dénoncent les conditions sous-tendant l'enquête (Bléandonu, 2004). Selon Bléandonu, un biais se situe notamment dans le mode de sélection. Les enfants choisis par les enseignant-e-s sont

les meilleurs élèves de la classe, mais pas les plus intelligents (Bléandonu, 2004). Terman qui était convaincu de « la nature héréditaire du génie » se rend compte que des enfants surdoués peuvent se trouver parmi ceux qui sont en échec. Par ailleurs, parmi les enfants choisis, peu avait de problèmes psychologiques (Bléandonu, 2004). Les filles sont nettement moins représentées que les garçons, 40% (Bléandonu, 2004). Certains groupes sont sous-représentés, notamment les Italiens et les Espagnols (Bléandonu, 2004). Les noirs sont pratiquement inexistantes. Les juifs sont surreprésentés (Bléandonu, 2004). Le test de Binet et Simon (1905) réadapté par Terman de l'université de Stanford, connaîtra son heure de gloire aux Etats-Unis. Devenu le « Stanford-Binet », il subira plusieurs révisions au long du XX siècle. En 1966, en France, René Zazzo, psychologue et professeur à l'université, présente une nouvelle version baptisée « nouvelle échelle métrique de l'intelligence » ou NEMI qui vient d'être réactualisée et dépoussiérée sous le nom de NEMI-2 redonnant ainsi au « Binet-Simon » sa place légitime (Weismann-Arcache, 2009).

En Europe, De Cracker (1951), d'origine belge, explique que durant la seconde guerre mondiale, ont été créés dans plusieurs villes allemandes des écoles spéciales pour enfants surdoués. Les enfants exceptionnels allemands trouvent une place privilégiée sous le régime d'Hitler et du parti national-socialiste. Les enfants surdoués « devinrent l'emblème du désir d'ascension sociale de classes pauvres et du besoin d'élites professionnelles » (Bléandonu, 2004, p. 25).

Les Etats-Unis et l'Allemagne, sont les premières nations à prendre en compte les surdoués. « Dans l'Allemagne nazie, un individu surdoué était celui qui avait des capacités intellectuelles supérieures dans un domaine utile au parti » (Bléandonu, 2004, p. 25). De Cracker introduit la notion « d'élites multiples » (débordant donc le champ académique) qui contribuera à ouvrir la réflexion sur « les intelligences multiples » (Bléandonu, 2004).

La situation allemande frappe par son caractère systématique et son ampleur. « Dans cette histoire du « surdon » où se côtoient le meilleur – peut-être – et le pire – sûrement - nous ne serions pas tout à fait complets si nous ne parlions pas du programme du parti nazi des années 1930 » (Wahl, 2017, p.18). L'Etat allemand sous la domination nazie prévoit deux parcours scolaires, tous deux sélectifs : un parcours classique de type école publique et un second contrôlé par le parti au pouvoir et donc voué à l'idéologie national-socialiste. « Dans certaines écoles, notamment dans les Adolf-Hitler-Schulen, les élèves sont recrutés par les jeunes

hitlériennes » (Wahl, 2017, p. 18). « L'efficacité mortelle de cette politique n'est pas douteuse. Jamais pareil effort, à l'échelle nationale n'a été déployé en faveur des surdoués » (Wahl, 2017, p. 18)

La France a joué un rôle pionnier en livrant le premier test pour mesurer l'intelligence. Au cours des années 1904-1905, Alfred Binet et Théodore Simon conçoivent un test destiné dans un premier temps aux enfants déficients intellectuels. Edité en 1911, sous le nom « d'échelle métrique de l'intelligence », passé à la postérité sous l'appellation « test Binet-Simon », ce test s'inscrit dans le remaniement des conceptions de l'intelligence qui comporte deux idées fortes encore actuelles (Rozencwajg, 2005) : une première idée considère la complexité des processus intellectuels, et une autre suggère une hiérarchisation des tâches en fonction du développement chronologique de l'enfant (Rozencwajg, 2005).

Il y a eu plusieurs terminologies dans l'histoire pour nommer ces enfants.

II-2 Vers une terminologie consensuelle ?

Selon Sandrine Calmettes-Jean (2003), il n'est pas aisé de trouver un signifiant, un cadre nosographique propre à désigner cet ensemble d'enfants. Pourquoi est-il difficile de trouver un terme adéquat pour les spécifier ? Les termes employés ont-ils des références théoriques qui viennent, sur ce sujet, marquer leurs limites ? Est-ce parce que l'enfant ne peut entrer dans des cadres « définitifs » compte tenu de ses potentialités évolutives qu'il s'agit de ne pas figer par un « diagnostic » ? Nous savons que les potentialités intellectuelles de ces enfants sont soumises à variation... Ce qui ne peut qu'invalider une définition strictement corrélée à une simple mesure de QI (Calmettes-Jean, 2003). Pour Weismann-Arcache (2005), la variété des dénominations employées pour désigner ces élèves rend compte de l'hétérogénéité de cette population d'enfants atypiques : « Surdoués », « intellectuellement précoces », « à haut potentiel », « aux aptitudes hautement performantes ». La diversité des termes employés pour désigner l'intelligence de haut niveau, témoigne à la fois de la difficulté à identifier ces sujets et de la migration des concepts : nous sommes passés du « surdon » à la précocité intellectuelle et, parallèlement, la débilité mentale faisait place à la dysharmonie évolutive. Ce glissement permet de réintroduire la référence au développement, donc au temps, en relativisant le caractère fixé, génétique, du don ou du défaut (Weismann-Arcache, 2005). Aujourd'hui parents, chercheurs, professionnels de l'enfance, hommes politiques et journalistes pensent que

ces enfants peuvent être légitimement distingués par la psychologie, compte-tenu de leur positionnement étonnamment élevé sur l'échelle des aptitudes intellectuelles. La particularité ainsi mesurée au vu de portraits cliniques suivis et étudiés, correspond à des dispositions et des indispositions enfantines caractéristiques, et même symptomatiques. Il importe de prendre au sérieux et de considérer cette différence, d'oeuvrer à sa meilleure compréhension et sa meilleure prise en charge à l'école (Lignier, 2012).

II-3 Une dénomination variant selon les pays

Au niveau Européen, d'un pays à un autre, la terminologie varie sensiblement. La notion de « précocité intellectuelle » est entrée dans les usages en France depuis que l'Education nationale a adopté le terme en 2003. Alors que ses voisins Européens préfèrent d'autres dénominations (cf. le BO n° 45 du 03 décembre 2009) :

- En Finlande, en Norvège et en Suède, aucun terme n'est utilisé par souci de ne pas établir une catégorie particulière d'élèves 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 faisant 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 pluri-factorielle (cf. BO n° 45 du 03 décembre 2009).

- En 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.

Derrière les dénominations employées, nous découvrons l'histoire des enfants exceptionnels. Les différentes terminologies ont toutes un point commun, elles renvoient du côté du plus, de l'exceptionnel, voire de l'élection.

Le mot « talent » est d'un point de vue étymologique le premier mot désigné.

II-4 Les mots pour le dire

II-4-1 Le talent

Le talent est un terme d'antiquité : Nom d'un poids, chez les Grecs, il désignait le poids d'un talent en argent, en or.

Le mot provient du latin « *talentum* ». L'évolution du sens est due à la parabole des talents dans l'évangile. Par extension, le talent est aussi une monnaie de compte équivalent au poids du lingot.

Le terme « talent » (Lubart, 2006) est employé dans le cas où l'individu talentueux manifeste de hautes performances à plusieurs occasions. Selon Gagné (2000), le talent désigne une compétence supérieure exprimée dans un champ d'application particulier. Gagné fait remarquer que l'expression du talent à partir du haut potentiel repose sur un processus de développement plus ou moins systématique. Cet auteur oppose « la compétence » des doués à la « performance » des talentueux. Il distingue « le don » et « le talent ». Il soutient que le « don » ou la « douance » sont des aptitudes naturelles de niveau élevé, qui s'expriment spontanément dans les domaines intellectuel, créatif, socio-affectif, ou sensori-moteur. Le talent implique les habiletés développées dans le champ d'activités tels que le champ scolaire, les arts, le commerce, les loisirs, l'action sociale, ou encore la technologie (Gagné, 2000).

En quoi le talent diffère-t-il du prodige ?

II-4-2 Le prodige

Le mot est issu du latin *prodigium*, utilisé en 1748 par Voltaire, (*Zadig ou la Destinée*, XX. La danse, 1748). Le phénomène des enfants prodiges est considéré comme un cas extrême du talent dans une tâche ou un domaine bien précis (Lubart, 2006). Certains enfants prodiges sont capables d'accomplir rapidement des calculs très complexes notamment dans le domaine des mathématiques. « L'enfant prodige semble avoir une expertise égale ou supérieure à celle des adultes actifs dans un champ professionnel » (Lubart, 2006, p. 13). Virtuoses du calendrier, ils sont capables de dire instantanément le jour de la semaine de n'importe quelle date, de 1000 ans avant Jésus-Christ à 40 000 ans après, soit bien au-delà des périodes couvertes par tous les calendriers existants (Clark, 2001). Ils peuvent indiquer sans réfléchir que le 15 février 2002 tombera un vendredi, que le 28 août 1591 était un mercredi, ou que le 4 juillet 42930 sera un lundi (Clark, 2001). Leur empan mémoriel élevé pour les chiffres aurait une capacité de stockage qui leur permettrait de garder en mémoire les résultats calculés à l'avance (Lubart, 2006). Et ils ont tendance à être repliés sur eux-mêmes et leur univers (Clark, 2001). Le prodige est-il différent du génie ?

II-4-3 Le génie

Au plan étymologique, le génie est défini (en 1532) comme une personne montrant une aptitude particulière, accompagnée d'une grande puissance créatrice.

Le Petit Robert le définit comme « une personne qui possède une attitude supérieure de l'esprit qui élève un homme au-dessus de la commune mesure et le rend capable de créations, d'inventions, d'entreprises qui paraissent extraordinaires ou surhumaines à ses semblables ». Le génie ne correspond pas forcément à ce qui est mesurable par le test de QI. On évoquera à titre d'exemple le génie de Van Gogh.

Diderot dans sa grande Encyclopédie de 1751, écrit : « L'étendue de l'esprit, la force de l'imagination, l'activité de l'âme, voilà le génie (...) L'homme de génie se rappelle des idées avec un sentiment plus vif qu'il ne les a reçues, il anime la matière, colore la pensée (...) il semble changer la nature des choses, son caractère se répand sur tout ce qu'il touche, ses lumières éclairent l'avenir, il devance son siècle qui ne peut le suivre » (Clarke, 2001, p. 83).

Les génies entrent vivants ou morts dans la légende de l'humanité (Clarke, 2001). Ils savent marquer leur époque d'une trace originale, indélébile sous la forme d'oeuvres d'art, de poèmes,

de théories scientifiques, philosophiques ou politiques (Clarke, 2001). « L'oeuvre du génie est à la fois inépuisable et éternelle » (Clarke, 2001, p. 86). Leurs réalisations sont des chefs d'oeuvre intemporels dans la mesure où ils dépassent les modes et l'enthousiasme d'une seule époque (Clarke, 2001).

Lubart (2006) fait remarquer que les cas de génie chez l'enfant demeurent extrêmement rares. Ils sont caractérisés par un niveau d'expertise très élevé couplé avec la capacité à faire avancer, souvent de façon transculturelle, un champ artistique, technique ou scientifique. Le génie est exceptionnel aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte, et devra être probablement distingué du phénomène du haut potentiel et du talent (Lubart, 2006). « Il n'existe pas de gène du génie, même si l'on admet qu'une prédisposition naturelle est à l'origine de son apparition. Cette prédisposition si elle est avérée exacte, ne suffit pas à l'explication » (Clarke, 2001, p. 126). Le génie de Picasso s'est révélé précocement, il était le fils d'un peintre, il n'y en avait pas d'autres dans son ascendance (Clarke, 2001). Néanmoins il vécut précocement dès son enfance dans une ambiance picturale, à l'instar de Mozart, lui aussi naturellement prédisposé, aidé précocement par son père (Clarke, 2001). « Même si l'hérédité a joué, elle n'explique donc pas l'extraordinaire puissance créatrice juvénile de Picasso, et son stupéfiant talent de dessinateur, dont la virtuosité se manifesta dès la petite enfance. Il fut l'un des plus féconds et des plus constants créateurs de son époque, et a marqué la peinture d'une empreinte décisive, au prix d'un travail effréné » (Clarke, 2001, p. 126). On ne trouve aucun indice dans l'hérédité de Mozart pour expliquer ses dons musicaux exceptionnels (Clarke, 2001). Ses ancêtres étaient des artisans du côté paternel, des paysans par sa mère (Clarke, 2001). Son père Léopold Mozart, violoniste, unique musicien de la famille était un excellent pédagogue, cultivé, travailleur sérieux, acharné, il fera lui-même l'éducation de son enfant qui n'ira pas à l'école (Clarke, 2001). Mozart fut plongé dans l'univers de la musique dès le berceau. Il fut très jeune un monomane de la musique (Clarke, 2001). Comme beaucoup d'autres génies, « Mozart ne sait pas expliquer la genèse de ses oeuvres, où l'invention intuitive aura toujours un rôle essentiel » (Clarke, 2001, p. 41). « Un jeune garçon de 12 ans qui joue très bien du piano lui demande : comment s'y prendre pour composer ? Il lui répond : rien, rien, il faut attendre. Mais vous avez commencé plus jeune encore ? s'étonne l'enfant. Oui mais je n'ai pas demandé ce qu'il fallait faire ? » (Clarke, 2001, p. 41). « Il ne sous-entend aucun travail intellectuel ou émotif intense, mais une activité en partie inconsciente, qui ne demande pas d'effort » (Clarke, 2001, p. 43)

II-4-4 Le surdoué

Le terme « surdoué » est un néologisme employé pour la première fois en 1930 pour parler d'un artiste ou d'un sportif. En 1932, il apparaît dans le livre de Léon Daudet (la recherche du beau) (Wahl, 2017). Le mot fut systématisé à partir de 1946, à Genève, par le docteur Julian de Ajuriaguerra pour désigner une catégorie d'enfants qu'il caractérise ainsi : un enfant surdoué est celui qui possède des aptitudes supérieures qui dépassent nettement la moyenne des capacités des enfants de son âge. Puis en 1970, il fut employé pour désigner des sujets dont les résultats sont élevés aux tests mesurant notamment le QI.

Les enfants surdoués représentent théoriquement d'après les psychologues, environ 2% de la population enfantine. Ils sont crédités d'un quotient intellectuel élevé de 140 ou plus, mais ce critère ne suffit pas à définir un tel enfant (Clarke, 2001). D'ailleurs ce terme ne fait pas l'unanimité et choque certains. L'appellation supposerait un « don » génétique qui n'est pas prouvé (Clarke, 2001). Par ailleurs, il ne faut pas les confondre avec les enfants précoces qui parlent tôt. Ainsi Einstein fut très lent à acquérir le langage (Clarke, 2001). Parler précocement ne signifie pas que les sujets concernés possèdent une intelligence particulièrement développée (Clarke, 2001). Les enfants surdoués se remarquent par leur éveil, leur vivacité d'esprit, leur grand désir de comprendre, leur curiosité et leur recherche de la complexité (Clarke, 2001). « Leur curiosité est nettement plus vive et plus diversifiée que celle des enfants ordinaires » (Clarke, 2001, p. 11). Doté généralement d'une mémoire exceptionnelle, l'enfant surdoué se distingue surtout par son imagination créatrice, son esprit d'invention pouvant s'ouvrir sur un domaine bien particulier ou s'appliquer à de nombreux sujets de réflexion (Clarke, 2001). « Les surdoués peuvent être par ailleurs, des élèves médiocres, car ils jugent souvent sans intérêt les programmes et les problèmes qu'on leur propose. Ils considèrent comme trop faciles les questions qu'on leur pose, les trouvent stupides ou croient qu'il s'agit d'un piège et n'y répondent pas » (Clarke, 2001, p. 12). Ils s'ennuient en classe, alors ils peuvent devenir hyperactifs, chahuteurs ou agressifs (Clarke, 2001). Se sentant souvent isolé, parce qu'il assimile plus vite que les autres, il vit intellectuellement de façon plus intense, ce qui le rend parfois insupportable (Clarke, 2001). S'efforçant de montrer par tous les moyens sa singularité, il manque en même temps de repères affectif et social indispensables à l'adolescent de son âge (Clarke, 2001). Souvent sans ami, ni confident de même âge, il ne trouve personne autour de lui pour partager sa vivacité d'esprit, mais aussi ses problèmes (Clarke, 2001). La « dyssynchronie intelligence- affectivité » décrite par Wahl (2017) induit un déséquilibre

scolaire, familial, ou social, provoquant des angoisses, des obsessions, voire une névrose, que les familles concernées ont souvent du mal à comprendre. « Ce qui peut faire naître des drames : certains enfants surdoués ont été à ce point désemparés qu'ils se sont donnés la mort » (Clarke, 2001, p. 12).

Le terme « surdoué » est la traduction du mot Anglais « gifted » qui signifie « doué ». Les Anglais n'emploient le terme « highly gifted » qui se traduit en français par « surdoué » qu'à partir d'un QI de 145, soit un enfant sur 1000. « Un être surdoué représente un statut relativement stable et permanent. Une deuxième notion évoquée par le terme « surdoué » est celle d'un excès, d'un surplus » (Lubart, 2006, p.12). « Le don est plus important que d'habitude. Ce qui pourrait être gênant dans un système qui entend favoriser « l'égalité des chances ». Dans le continuum allant de l'enfant normal à l'enfant surdoué, les enfants doués, et « bien doués » sont parfois distingués » (Lubart, 2006, p. 12).

Pour Lignier (2012) un être surdoué, c'est peut-être celui qui présente des particularités dans la construction psychologique : grandir avec une hypersensibilité, une réactivité émotionnelle, une affectivité envahissante, qui marquent la personnalité. Ce même auteur souligne que l'intelligence est logiquement anxiogène lorsqu'elle donne accès à des questionnements existentiels que le jeune enfant ne peut assumer. L'enfant est exposé au risque dépressif du fait de sa grande perméabilité aux émotions de l'entourage, avant d'avoir pu construire les moyens de défense adaptés (Lignier, 2012). Toutefois, les comptes rendus cliniques rapportent que les difficultés principales qui caractériseraient les enfants de QI élevé se situeraient pour l'essentiel ailleurs : d'une part, parce qu'elles iraient bien au-delà d'une anxiété diffuse ; et d'autre part, parce qu'elles ne seraient pas tant la conséquence directe de l'intelligence d'exception (« logiquement anxiogène ») que le résultat malheureux de la confrontation entre cet état d'esprit exceptionnel à plusieurs titres et un environnement ordinaire (Lignier, 2012). Chez l'enfant surdoué, la pensée est, selon Lignier, construite en réseaux. Un tel mode de fonctionnement autorise une créativité et une compréhension élargie du monde mais peut nuire au rendement cognitif dans un contexte ne le prenant pas en compte. Les difficultés sont généralement constatées vers l'âge scolaire dans le domaine de l'apprentissage de l'écriture, autour des cinq ans (Lignier, 2012). « Une des hypothèses explicatives est la dégradation rapide des fonctions qui seraient non exercées » (Lignier 2012, p. 101).

II-4-5 Le « dyssynchronique »

Terrassier (1998), psychologue nimois, fondateur de l'ANPES (l'association nationale pour les enfants surdoués) pense que le terme « dyssynchronique » serait le mot le plus approprié. Il rend compte de la tension entre une avance intellectuelle qui donne à l'enfant son âge mental et son âge affectif caractérisé par son âge réel qui, lui, ne change pas. Wahl (2017) l'évoque au pluriel : « des dyssynchronies » et, à la suite de Terrassier, les qualifie. La dyssynchronie renvoie d'une part, à une ou des dyssynchronies « internes », c'est-à-dire au décalage entre le développement intellectuel et le développement psycho-moteur ou affectif des enfants surdoués. Terrassier précise qu'« un environnement scolaire médiocre tend à développer la dyssynchronie interne de l'enfant surdoué en ne lui permettant pas des acquisitions à la hauteur de ses possibilités » (1981, p 32). Elle renvoie d'autre part, à une dyssynchronie « sociale » attestant un décalage regrettable entre « le développement original de l'enfant » et une « approche pédagogique qui ne veut tenir compte que de l'âge réel de l'enfant » et qui « néglige sa propre personne ». L'écart chronologique entre le développement intellectuel et le développement psychomoteur est appelé « dyssynchronie intelligence-psychomotricité ». La précocité de la lecture n'augure pas toujours la maîtrise de l'écriture. L'écriture obéit à l'intellect et en même temps, elle est soumise à l'habileté grapho-motrice. Pour beaucoup d'enfants à haut potentiel, l'ambition de l'écriture se heurte à l'impuissance motrice (Wahl, 2017). La « dyssynchronie intelligence-affectivité » décrit, elle, un écart entre le développement intellectuel précoce et un développement affectif du même niveau. A l'école « l'attention oscille selon les difficultés, l'enfant précoce s'éveille à la difficulté et s'assoupit à la simplicité. C'est l'effet Everest décrit par de Bono (2011). Les enfants subissent une forme de dyssynchronie scolaire (...) La passion et la curiosité intellectuelle des enfants précoces ne coïncident que très rarement avec le pâle contenu des programmes scolaires » (Wahl, 2017, p. 85). Cette dyssynchronie scolaire relève de la dyssynchronie « sociale » dont parle Terrassier dans son ouvrage de 1981 « Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante » publié auprès d'un éditeur ESF s'adressant avant tout aux enseignants, pédagogues, didacticiens.

Peu popularisé, le terme « dyssynchronique » proposé par Terrassier, n'est pas au-dessus de toute critique. Ce livre est avant tout un ouvrage militant en faveur de la cause des enfants et de leur prise en charge. La notion de dyssynchronie, forgée par ce psychologue de manière quasi nosographique, n'est pas ouverte à la dimension multidimensionnelle de l'intelligence. Elle a le mérite de relever les difficultés « rencontrées par les enfants du fait de leur intelligence –

difficultés qui s'avèrent toutefois, lorsqu'on entre dans le détail de leur description, entretenues (dyssynchronie interne) sinon produites (dyssynchronie externe) par une politique éducative dénoncée comme obstinément égalitariste » (Ligner, 2011, para. 20).

II-4-6 L'Intellectuellement précoce.

En tenant compte de la chronologie étymologique de l'ordre d'apparition des mots, le terme précoce paraît au milieu du XVII^{ème} siècle, précisément vers l'an 1651 pour désigner un fruit ou une plante qui vient à maturité avant le temps, sans allusion aucune à l'intelligence. Il est difficile d'affirmer avec précision à quel moment l'expression « intellectuellement précoce » est apparue, avant ou après « surdoué ». Dans l'usage argumenté des chercheurs, il sera en tout cas préféré à « surdoué ».

Le Nouveau Petit Robert 2009 définit le mot « précoce » comme un fruit qui est mûr avant le temps normal, un arbre dont la croissance est très rapide. C'est ce qui survient et se développe plus tôt que d'habitude. Dans le dictionnaire illustré latin-français de Félix Gaffiot, une phrase latine de Fabius Quintilianus avocat et professeur au premier siècle av JC présente une définition au sens figuré : « ces sortes d'esprits pour ainsi dire mûrs avant l'âge ». Le Dictionnaire Larousse précise qu'un enfant précoce est un individu dont le développement physique ou intellectuel correspond à celui d'un âge supérieur, qui survient plus tôt que d'ordinaire. Un enfant précoce est un enfant plus avancé au plan physique et au plan mental qu'on ne l'est à son âge. On dit de même un esprit précoce. « Précoce » se dit aussi de personnes dont le développement physique est très rapide ou dont l'instinct sexuel s'est éveillé très tôt. L'idée dominante d'une avance par rapport à l'ordinaire ou à la norme est donc énoncée sur divers plans : physique ou intellectuel.

L'enfant est situé par rapport à un modèle linéaire (Lubart, 2006). Dans ce contexte, certains enfants font leurs acquisitions plus tôt que d'autres et accèdent à certains types de pensée avant l'âge normal (Lubart, 2006). Par exemple, un enfant de 6 ans peut manier des concepts mathématiques réservés à ses camarades de 8 ans (Lubart, 2006). Ce qui peut être considéré comme une avance intellectuelle (Lubart, 2006). Néanmoins, le sujet précoce peut, par la suite, perdre cette avance. L'issue du parcours développemental de l'enfance et de l'adolescence est souvent marquée de différences intellectuelles non figées (Lubart, 2006). « En sautant une,

voire deux classes, les enfants intellectuellement précoces, pourraient en théorie, retrouver leur place dans le système scolaire actuel » (Lubart, 2006, p. 13).

Le terme « intellectuellement précoce » majoritairement adopté en France et on l'a vu en Polynésie, notamment dans les instructions officielles, ne fait pas l'unanimité. Il est de plus en plus contesté. le « haut potentiel » lui est préféré (Lubart, 2006). Le diagnostic de précocité intellectuelle, élargi désormais à celui de haut potentiel est l'aboutissement d'un long processus collectif d'évaluations et d'échanges impliquant des chercheurs mais aussi des professionnels et les associations de parents (Lubart, 2006).

II-4-7 Le haut potentiel

Le terme « haut potentiel » met en évidence la différence entre une aptitude ou une capacité pouvant être valorisée si la situation s'y prête, et une performance, qui est la concrétisation d'une aptitude dans la réalisation d'une activité (Lubart, 2006). Un haut potentiel est susceptible de ne pas s'exprimer (Lubart, 2006). Comme il peut au contraire se manifester donnant lieu à des productions et des performances excellentes voire exceptionnelles (Lubart, 2006). En Europe, le terme « high ability » se traduit par « aptitude élevée ». Il est préférentiellement utilisé et se rapproche de la notion de « haut potentiel ». « Il est important de noter que la notion de « haut potentiel » n'implique pas une prise de position concernant les origines de ce potentiel (génétique, environnementale ou une association des deux) ou la stabilité et l'évolution de ce potentiel » (Lubart, 2006, p. 13).

L'intérêt du concept du haut potentiel dépasse la simple question de la mesure du QI et nous introduit à de nouvelles conceptions multidimensionnelles de l'intelligence. Celles-ci suggèrent d'étendre le diagnostic aux différents domaines de compétences susceptibles de favoriser l'expression du haut potentiel (Lautrey, 2004). De ce point de vue, la créativité va prendre une part plus importante dans les procédures d'identification de l'enfant à haut potentiel. De nouveaux instruments de mesure visant à évaluer la pensée divergente, expression caractéristique de la créativité, seront utilisés en plus des outils de la WISC IV destinés à connaître le QI.

Les conceptions du haut potentiel varient selon les chercheurs, ne permettant pas de donner une définition unique, il faut reconnaître la nécessité d'une relation logique entre la définition, le mode d'identification et les programmes éducatifs proposés (Renzulli, 2006).

Les recherches centrées sur le concept d'intelligence ont occupé une place importante dans la définition du haut potentiel, mais nous insistons sur le fait que ce dernier ne peut être uniquement assimilé à l'intelligence. 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 (par exemple Sternberg, 1984) et qu'il n'existe pas de technique idéale pour mesurer l'intelligence ; connaître le QI d'une personne ne suffit pas pour dire que nous connaissons l'intelligence de cette personne.

Bien que l'évaluation du QI fasse l'objet d'un relatif consensus, on ne manque pas de rappeler son caractère relatif et arbitraire (Bléandonnu, 2004). On n'aboutit pas toujours aux mêmes résultats en se servant de différents tests (Bléandonnu, 2004). Par ailleurs on parle d'un « effet de tassement » des qualités distributives de l'instrument pour les zones extrêmes, le haut comme le bas de l'intelligence (Bléandonnu, 2004). Les tests visent à mesurer la réussite ou l'échec à des tâches données (Bléandonnu, 2004). Les tests diffèrent de l'entretien clinique parce qu'ils permettent une évaluation statistique des résultats et un classement par rapport à un groupe de référence (Bléandonnu, 2004). Les tests d'intelligence ne procèdent à de véritables mesures (Bléandonnu, 2004). Nous savons que l'intelligence ne peut être réduite seulement à des chiffres (Bléandonnu, 2004). Ceux-ci servent surtout à comparer et permettent de situer les résultats d'un individu à l'intérieur d'un étalonnage établi pour la population à laquelle appartient l'individu examiné (Bléandonnu, 2004). « Le chiffre obtenu n'exprime plus qu'un rang au sein d'une population donnée » (Bléandonnu, 2004, p. 63)

Les difficultés historiques, que constituent la définition et la mesure de l'intelligence, permettent de mettre en évidence la difficulté, encore plus grande, d'isoler une définition consensuelle du haut potentiel. Même *a minima*, nous aurons toujours plusieurs conceptions (et, donc, plusieurs définitions) du haut potentiel. Deux grands groupes de définitions ressortent dans la littérature. Nous nous référerons au premier sous le terme de « haut potentiel scolaire » et au second sous le terme de « haut potentiel créatif-productif ».

Avant de décrire ces deux types de talents, nous soulignons premièrement que les deux types de haut potentiel sont importants, deuxièmement qu'il existe généralement une interaction entre les deux et troisièmement que les programmes spécifiques devraient être en mesure d'encourager ces deux types de haut potentiel et procurer de nombreuses occasions d'interaction entre les deux (Renzulli, 2006).

Qu'est-ce que le haut potentiel scolaire ?

Le haut potentiel scolaire est la forme mise en évidence par les tests d'aptitudes cognitives et, pour cette raison, c'est aussi le type de haut potentiel le plus utilisé pour sélectionner les élèves à l'entrée des programmes spécifiques. Les élèves qui ont un QI élevé atteindront probablement un niveau scolaire élevé. Ces capacités à passer des tests et à apprendre des leçons sont généralement stables dans le temps. Le haut potentiel scolaire existe à des degrés variables ; il peut être identifié par des techniques d'évaluation standardisées et nous devrions donc faire ce que nous pouvons pour modifier les programmes scolaires classiques, de sorte qu'ils soient adaptés aux élèves qui ont la capacité de les assimiler rapidement et en profondeur. Le compactage du programme (Renzulli, Smith, Reis, 1982), procédure utilisée pour adapter le contenu de programmes classiques aux élèves talentueux, ainsi que d'autres techniques d'accélération, devraient prendre une place importante dans tout programme scolaire qui cherche à respecter les différences individuelles clairement mises en évidence par les tests d'aptitudes cognitives.

Cependant, le QI ne corrèle qu'à hauteur de 40 à 60 avec les performances scolaires et n'explique donc qu'entre 16 % et 36 % de la variance. En conséquence, les résultats aux tests ne sont pas les seuls facteurs contribuant à la réussite scolaire. Il ne faudrait donc pas limiter l'accès aux programmes d'études spécialisés aux élèves classés dans les 3-5 % supérieurs aux tests d'aptitudes. Jones (1982), par exemple, rapporte que la majorité des étudiants diplômés en sciences ont des QI compris entre 110 et 120. En outre, la plupart des élèves des grandes écoles et des universités font plutôt partie du quart supérieur de la population générale. Ainsi, il faudrait inclure de tels élèves dans les programmes spécialisés, puisque d'autres facteurs que la performance aux tests peuvent expliquer la réussite ultérieure.

Qu'est-ce que le haut potentiel créatif-productif ?

Le potentiel d'une personne talentueuse ne peut se résumer à ses capacités révélées par les tests d'intelligence, d'aptitudes et de performances. C'est le cas pour le potentiel créatif-productif. Le haut potentiel créatif-productif porte sur les aspects de l'activité humaine, qui permettent le développement de matériels et de produits originaux afin de satisfaire une ou plusieurs populations-cibles. Les situations d'apprentissage mises au point pour promouvoir un haut potentiel créatif-productif mettent l'accent sur l'utilisation et l'application, intégrée, inductive et pratique d'informations et de procédures de raisonnement. Le rôle de l'élève passe de celui qui apprend des leçons à celui d'un individu qui utilise les modes opératoires d'un chercheur. Cette conception diffère de celle du haut potentiel scolaire, qui met l'accent sur l'apprentissage déductif, l'entraînement structuré à l'élaboration de procédures de raisonnement, l'acquisition,

le stockage et la récupération d'informations. En d'autres termes, le haut potentiel créatif-productif consiste à mettre ses aptitudes au service de problèmes et domaines d'études ayant un sens pour la personne et qui peuvent être traités à des niveaux de recherche concurrentiels. Le rôle des élèves et des enseignants dans la résolution de ces problèmes est exposé ailleurs (Renzulli, 1982, 1983).

Notons que les outils évoqués ne sont pas mobilisés par les psychologues de Polynésie. Comme nous le verrons plus loin, l'enquête auprès des psychologues ne révèle pas l'usage de tests psychométriques permettant d'estimer certains aspects de la créativité tels « l'Alternative test » (test des utilisations alternatives) ou encore le « test de Torrance (1915-2003) de pensée créative ». Dans ce dernier cas, il est demandé à l'enfant de compléter un dessin à partir d'un élément très simple, en essayant d'être le plus original possible. « L'idée est de faire un dessin, de préférence complexe, avec des détails, si possibles drôle qui pourrait raconter une histoire » (Gauvrit, 2017, p. 183).

Les différentes dénominations de l'enfant exceptionnel décrites précédemment révèlent-elles toutes les facettes de l'intelligence ? Qu'en est-il de l'intelligence des enfants à haut potentiel ?

La grande majorité des études sur l'intelligence ne portent pas spécifiquement sur les enfants à haut potentiel. L'intelligence est modulée par le patrimoine génétique, bien plus qu'on ne l'imagine (Gauvrit, 2017). Mais « cela pourrait ne pas être valable pour les enfants précoces » (Gauvrit, 2017, p. 40). Dans une revue de littérature scientifique publiée en 2010, Ann Thompson et Jeremy Oehlert citent des publications portant sur l'héritabilité de l'intelligence supérieure. « Certains de ces travaux concluent que l'héritabilité est la même pour la précocité et pour l'intelligence ordinaire, d'autres trouvent même une héritabilité supérieure » (Gauvrit, 2017, p. 41). « Même si les résultats divergent et restent parcellaires, il semble en tous cas confirmer que la précocité a bien une base en partie génétique » (Gauvrit, 2017, p. 41). Cet auteur note que le domaine de l'épigénétique est de plus en plus cité et exploré. Les gènes peuvent subir l'influence de l'environnement, et cela de manière étrange. Certains gènes, à cause des facteurs environnementaux divers allant de l'alimentation au stress, sont susceptibles de se trouver galvanisés ou désactivés. « Bien qu'ils soient toujours là, un processus telle que la méthylation peut alors jouer sur leur expression. Chaque gène code une protéine, mais la formation est plus ou moins rapide, plus ou moins importante et cela dépend de la méthylation

de l'ADN. Le processus de méthylation est réversible, mais ce qui est tout à fait incroyable est qu'il transmet parfois à la descendance, rendant donc possible la transmission de caractères acquis » (Gauvrit, 2017, p. 41). L'épigénétique est encore balbutiante. La théorie épigénétique de la précocité tient compte de nouvelles découvertes par la génétique comportementale (Gauvrit, 2017).

Une revue de la littérature de génétique humaine montre que l'intelligence et plus précisément l'héritabilité de l'intelligence humaine s'élèverait à 70%, et par conséquent l'environnement interviendrait à hauteur de 30% (Wahl, 2017). L'environnement cité par l'auteur doit être compris au sens large, comprenant la vie affective ou le cadre socio-culturel, le développement intra-utérin, ou encore les conditions nutritionnelles (Wahl, 2017). « L'environnement dépend aussi de la génétique, un individu intelligent choisissant peut-être pour lui et pour sa descendance un environnement plus favorable » (Wahl, 2017, p. 33). La part prépondérante de l'inné dans le développement de l'intelligence vaut aussi pour les extrêmes, ainsi le risque d'une déficience intellectuelle (QI inférieur à 70) est d'à peine 2% dans la population générale (Wahl, 2017). Ce risque augmente de 5% si un oncle ou une tante est déficient, à 20% s'il s'agit d'un des deux parents, et à 40 % si les deux parents sont déficients (Wahl, 2017). Les thèses innéistes de l'intelligence les plus affirmées postulent l'existence d'une faible part d'influence de l'éducation dans le développement de l'intelligence (Wahl, 2017). Et il n'existe guère d'opposants aux tentatives d'apporter plus de soutiens scolaires aux enfants pris dans un environnement social déficitaire (Wahl, 2017).

Les enfants à haut potentiel ont-ils un fonctionnement cérébral différent ?

Le cerveau des enfants à haut potentiel est singulier à plusieurs égards. Il présente des caractéristiques spécifiques d'un point de vue dynamique et aussi en fonctionnement et même dans son évolution, de l'enfance à l'adolescence (Gauvrit, 2017). Le psychologue américain Joel Alexander et ses collègues (1996) ont comparé non seulement des lycéens doués avec des jeunes tout-venants du même âge, mais également avec des étudiants de l'université, plus âgés de quelques années. « En comparant les lycéens à haut potentiel avec des lycéens tout-venant du même âge mais également avec des étudiants de l'université, plus âgés de quelques années. Ils confirment que l'activité électrique du cerveau des surdoués est différente de celles des adolescents ordinaires du même âge, mais découvrent aussi de curieuses ressemblances, localisées, entre le fonctionnement cérébral des lycéens précoces et des étudiants plus âgés : si

les deux groupes diffèrent de bien des points de vue, les ondes alpha des cortex frontaux et occipitaux (les deux régions largement impliquées dans les raisonnements abstraits) sont très similaires (...) C'est bien de précocité intellectuelle qu'il faut parler pour les enfants doués : ils se caractérisent par une organisation cérébrale partiellement en avance » (Gauvrit, 2017, p. 56). Les grandes structures sont préservées, mais il serait excessif de dire que le cerveau d'un enfant à haut potentiel fonctionne de manière radicalement différente de celui d'un enfant ordinaire : plus efficace, plus puissant, se développant plus vite, utilisant des régions supplémentaires (Gauvrit, 2017). Le plan d'organisation global est le même que celui d'un enfant ordinaire, les différences seraient plus quantitatives que qualitatives, et restent ténues. Dire qu'une relation existe entre une propriété psychologique et un substrat biologique est aussi une erreur (Gauvrit, 2017). Le biologique n'est pas forcément la cause du psychologique (Gauvrit, 2017). La douance n'est pas forcément l'effet d'une structure biologique existante. La plasticité cérébrale, qui est la capacité du cerveau à s'adapter à ce que nous faisons et cela de manière rapide, fait que le cerveau est modifié en permanence par ce que nous faisons et les accidents biographiques (Gauvrit, 2017). Cela est vrai dans l'enfance, un petit peu moins dans l'adolescence, et encore moins à l'âge adulte (Gauvrit, 2017). Mais même à l'âge adulte, la rigidité n'est pas telle qu'aucun changement n'a lieu. Des études anciennes menées par des neurologues auprès d'aveugles de naissance ayant par exemple un talent particulier pour la musique ont montré que le cerveau, organe malléable, est capable de réutiliser les régions où les neurones ne servent pas la fonction attendue : les aires visuelles inutilisées peuvent ainsi servir à d'autres talents (Gauvrit, 2017). A titre d'exemple, Wolfgang Amadeus Mozart n'était pas aveugle, mais souffrait d'un strabisme marqué et, semble-t-il, voyait mal. On pense naturellement qu'un déficit dans un domaine perceptif pourrait rendre possible le développement d'une autre modalité (Gauvrit, 2017).

Le professeur Richard Haier et ses collègues ont conclu dans une étude publiée en 2009 que l'on pouvait épaissir le cortex de certaines aires visuelles chez les adolescentes au moyen d'un entraînement intensif au jeu de Tetris qui stimule l'imagerie mentale (Gauvrit, 2017). Au bout de trois mois d'entraînement, les adolescentes montrent une aire visuelle plus performante, anatomiquement plus développée, et utilisent moins le cortex frontal (lié à la réflexion consciente) pendant le jeu. Ils en déduisent que le biologique et le psychologique sont bien imbriqués. Et les liens sont à double sens : « un changement biologique a des conséquences comportementales ou cognitives, la réciproque est également vraie. Et que le cerveau particulier des enfants précoces n'est pas la preuve que la précocité est avant tout biologique, la réciproque

étant également envisageable. A fortiori bien sûr, le substrat biologique de la douance ne prouve en aucun cas à lui seul qu'elle est congénitale, innée ou génétique » (Gauvrit, 2017, p. 60).

Gauvrit (2017) fait état d'une étude sur l'évolution de l'épaisseur du cortex, couche supérieure du cerveau qui regroupe les cellules de la « matière grise ». L'étude en question a été menée par un neurologue américain Philipp Shaw (2006) associé à des collègues canadiens. Le neurologue découvre que les adolescents les plus doués en classe possédaient un cortex plus fin au moment de l'enfance et que l'épaisseur de celui-ci dépassait rapidement celui des autres jeunes (Gauvrit, 2017). L'équipe de chercheurs conclue que bien plus que l'épaisseur du cortex lui-même, c'est la courbe d'évolution qui importe. Chez les enfants ordinaires, on a observé que le cortex tendait à s'affiner entre 5 ans et 11 ans, sauf dans certaines parties situées dans l'aire temporale gauche : les aires de Broca et Wernicke impliquées dans le langage. On ne remarque pas un tel amincissement chez les enfants les plus doués (Gauvrit, 2017). Par conséquent, il existe bien des différences dans l'organisation anatomique du cerveau des enfants à haut potentiel et celles de enfants ordinaires.

La synthèse des travaux opérée par des auteurs tels que Whal (2017) et Gauvrit (2017) incite à soutenir que la particularité anatomique du cerveau a une faible participation dans le développement et la manifestation de l'intelligence. Il n'existe pas de « bosse de l'intelligence ». L'existence de gènes de l'intelligence ou du surdon n'a jamais été démontrée (Whal, 2017). Aujourd'hui l'hypothèse la plus hautement probable est l'origine polygénétique (Whal, 2017).

Résumé :

Quels enseignements retenons-nous au sortir de ce chapitre ?

La thématique de l'intelligence a occupé l'espace socio-historique depuis Platon et la Grèce Antique, traversant le Moyen Age, la Renaissance jusqu'à l'ère de la mesure de l'intelligence. Différents termes sont utilisés pour décrire les enfants exceptionnels : « élève talentueux, prodige, génie, surdoué, « dyssynchronique », intellectuellement précoce, enfant à haut potentiel. L'usage des termes n'est pas neutre. Ceux-ci recouvrent et véhiculent différentes influences disciplinaires et théoriques (Lubart, 2006). La parution plus récente de la terminologie du haut potentiel semble cependant fédératrice.

L'intérêt de la notion de « haut potentiel » dépasse la simple question de la mesure du QI et nous introduit à de nouvelles conceptions multidimensionnelles de l'intelligence. Un haut potentiel est susceptible de ne pas s'exprimer (Lubart, 2006). Comme il peut au contraire se manifester donnant lieu à des productions et des performances excellentes voire exceptionnelles (Lubart, 2006). Cette multidimensionnalité suggère d'étendre le diagnostic aux différents domaines de compétences susceptibles de favoriser l'expression du haut potentiel (Lubart, 2006). De ce point de vue, la créativité va prendre une part plus importante dans les procédures d'identification de l'enfant à haut potentiel (Lautrey, 2004).

La revue panoramique des notions approchantes montre que le terme « haut potentiel » tend à être privilégié par la communauté scientifique. Le terme « surdoué » est trop connoté par l'idée

de « surdon », la notion de précocité intellectuelle quant à elle, réfère à une avance dans le développement intellectuel au plan quantitatif. Elle ne permet pas d'illustrer le fonctionnement qualitatif de tous les enfants concernés (Lignier, 2012). Le choix d'une terminologie nouvelle est conçu par les chercheurs comme un signe ostensible de neutralisation au service du développement nécessaire à une approche scientifique (Lignier, 2012). Il est concevable, répétons-le, dès l'instant où l'on parle de « haut potentiel » que l'intelligence globalement exceptionnelle de ces enfants ne puisse pas s'exprimer, réciproquement l'absence d'exceptionnelles performances ne signifie pas qu'ils ne soient pas dotés d'une intelligence hors du commun.

« Autrement dit, sur un mode certes sublimé, il semble bien que l'idée au fondement du discours militant - le fait que l'on puisse, en somme, être supérieur (virtuellement, mais définitivement) sans l'être vraiment, (la vie réelle n'ayant pas été l'occasion de "développer son potentiel ») - se maintient ou même se prolonge au niveau de la terminologie scientifique, même quand celle-ci est explicitement construite contre les manières ordinaires et partisanses de parler de l'intelligence exceptionnelle » (Lignier, 2012, p. 97).

Du côté de l'association du Fenua des enfants intellectuellement précoces, son logo a été modifié. l'AFEIP devient AFEIP-HP. Le terme « haut potentiel » apparaît au côté (et non à la place) « d'intellectuellement précoce ». Dans notre thèse, nous jouerons d'une certaine manière sur ces deux registres : nous emploierons le terme de haut potentiel pour questionner les conditions de son actualisation tout en recourant dans nos investigations sur le terrain, notamment auprès des enseignant-e-s, au vocable « d'intellectuellement précoces », vocable retenu dans la charte de l'éducation de 2016. Nous mobiliserons donc les deux appellations. La question de la terminologie étant clarifiée, nous consacrons le chapitre suivant à la pré-identification des enfants à haut potentiel Polynésiens. La prise en compte de « précocité intellectuelle » dans la charte de 2016 ne vaut pas pour autant appropriation par les acteurs de l'Ecole, notamment les enseignant-e-s.

Chapitre III :

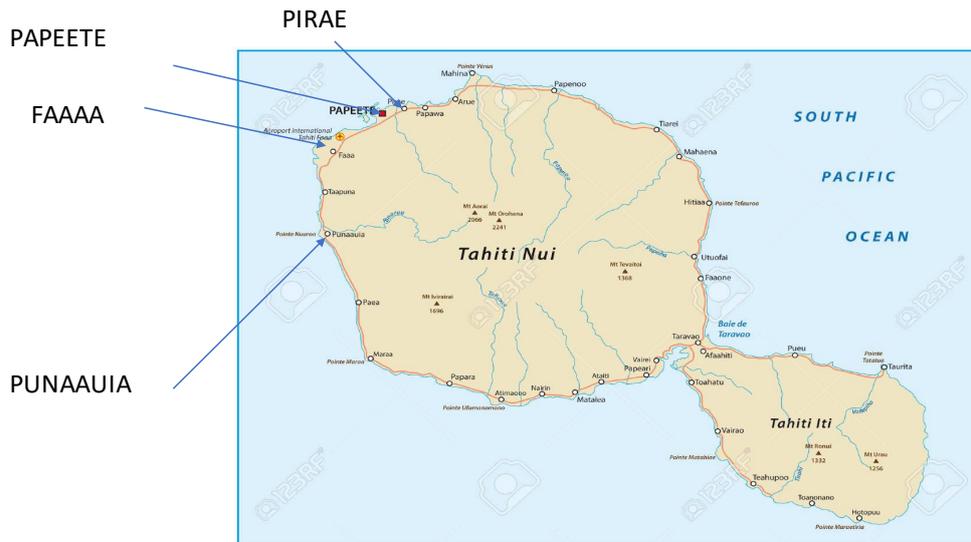
Pré-identification des enfants à
haut potentiel à l'échelle locale

Introduction :

La reconnaissance du diagnostic de « précocité intellectuelle » dans la dernière charte de l'éducation ne présume pas à elle seule de son appropriation par les acteurs de l'Ecole, notamment les enseignant-e-s. Elle ne garantit pas leur contribution à cette identification cognitive spécifique.

L'enjeu de cette section est de commencer à documenter la pré-identification des enfants à haut potentiel sur l'île de Tahiti en menant une enquête auprès des enseignant-e-s des écoles de la capitale Papeete qui correspondent, dans le langage courant, « aux écoles dites du centre-ville », et de trois communes limitrophes : la commune de Faaa dont toutes les écoles sont situées en zone d'éducation prioritaire (Zep) devenu réseau d'éducation prioritaire (rep+), et les communes de Pirae (au nord de Papeete) et Punaauia (au sud de Papeete) qui sont des écoles de « District ».

CARTE DE LA PREMIERE ENQUETE SUR TAHITI



Les 4 communes investiguées : Papeete – Faaa – Punaauia - Pirae

A. Pré-identification des enfants à haut potentiel sur l'île de Tahiti

III-1 outil et méthode

III-1-1 Le questionnaire

Le choix du questionnaire est légitimé par le fait qu'il constitue un moyen privilégié pour découvrir le monde social avec un regard différent, un regard qui décèle par la logique des croisements, des liaisons entre des faits peu visibles autrement ou en tout cas moins quantifiés (De Singly, 2008). Il rend possible l'acquisition d'une double compétence : d'une part, celle de la sociologie explicative, avec la recherche des déterminismes sociaux des comportements ; d'autre part, celles des règles de la formulation des questions, le choix de l'échantillon, le codage et surtout le principe de lecture des tableaux statistiques. L'ensemble de ces actes mêle réflexion théorique sur l'objet étudié et décision empirique. Le raisonnement sociologique est construit par les *allers et retours* entre les deux niveaux (De Singly, 2008).

Notre questionnaire comprend deux « parties ». La première est centrée sur l'objet proprement dit. La seconde permet d'approcher les déterminants sociaux éventuellement à l'œuvre. Notre questionnaire est composé principalement de questions fermées présentées ci-dessous.

Question 1 : Au cours des 5 dernières années d'enseignement, en maternelle et ou en primaire avez-vous eu l'occasion de vous demander si tel ou tel enfant était précoce ?

Réponse 1 : oui ça m'est déjà arrivé

Réponse 2 : non ça ne m'est jamais arrivé

Question 2 : Si oui, combien cela concerne-t-il d'enfants ?

Réponse : nombre (x) d'enfants

Question 3 : si oui, la dernière fois que cela s'est produit, qui est à l'origine du questionnement (question à choix multiple) ?

Réponses :

-un psychologue

-vous-même

-un autre enseignant

-les parents

-autres : (préciser)

Question 4 : Si oui, la dernière fois que cela s'est produit, pouvez-vous préciser :

- l'âge de l'enfant ?

-le sexe de l'enfant ?

Question 5 : Si oui, la dernière fois que cela s'est produit, pouvez-vous préciser les signes qui vous ont amenés à vous interroger (question à choix multiple) ? :

Réponses :

-son comportement

-ses résultats scolaires

-des tests (auprès d'un psychologue)

-autres : (préciser)

En cas de réponse positive à la question n° 1, pour la poursuite de la recherche, je souhaiterais vous rencontrer individuellement pour un entretien plus approfondi. Accepteriez-vous le principe d'une nouvelle rencontre ?

Réponses :

-non

-oui

- La première question permet de préciser la période investiguée : les 5 dernières années. Elle privilégie le terme de « précoce » en écho à la dénomination institutionnelle (charte de 2016).

- La deuxième question « si oui, combien cela concerne-t-il d'enfants ? » donne lieu à des données chiffrées qui permettent de connaître le nombre présumé d'enfants précoces repérés sur des critères propres aux enseignants. Tous les chiffres qui circulent (Singly, 2008) n'ont pas la même valeur, ni les mêmes fonctions.

-La troisième question « si oui, la dernière fois que cela s'est produit, qui est à l'origine du questionnement ? » ouvre la possibilité de choisir une ou plusieurs réponses. Cette possibilité augmente la probabilité de voir apparaître des réponses non conformistes, ou un mixte entre réponses conformistes et autres. Une personne interrogée peut répondre à la question posée en faisant deux choix : « vous-même » et « un autre enseignant ». Cette technique devient un moyen, si elle est contrôlée, d'élargir le répertoire figuratif des personnes interrogées. Les réponses multiples n'annulent pas les conditions contraignantes de la situation d'enquête. Mais elles tendent à les diminuer, ne serait-ce qu'en montrant aux acteurs sociaux la diversité des pratiques enseignantes en matière de pré-identification (De Singly, 2008). Quel que soit le choix, univoque ou multiple des réponses, cette question nous renseigne sur la disposition des adultes interrogés à s'inscrire dans le processus d'identification des jeunes (donc d'orientation vers une évaluation non scolaire, vers une évaluation psychométrique).

-La quatrième question renseigne sur l'âge et l'identité sexuée du dernier enfant repéré.

-La cinquième question renseigne directement sur les « signes d'appels », sur ce qui a rendu visible aux yeux de l'enseignant-e, la précocité intellectuelle du ou des sujets observés. Elle suggère aux personnes interrogées le choix de répondre en évoquant les tests, les résultats scolaires, le comportement, ou d'autres réponses que celles imposées par l'apprenti chercheur.

Dans cette première phase de repérage, la suspicion incarnée par un faisceau de signes joue un rôle décisif. Derrière le « comportement » de l'enfant se trouvent ce que les psychologues appellent des « signes d'appel » qui caractérisent un enfant à haut potentiel et le distinguent d'un enfant ordinaire. La capacité de l'enseignant à s'interroger sur une probable précocité intellectuelle des enfants est déterminante pour l'identification. La suspicion est le facteur déclenchant qui conduit à la passation des tests de QI-

Le questionnaire a été pré testé, notamment la forme des questions, l'ordre des questions, ainsi que les modalités d'administration.

Le choix du mode d'administration du questionnaire est l'auto-administration. C'est à dire que chaque personne interrogée répond seule au questionnaire qui lui a été remis. Une demande de rencontre de notre part adressée aux enseignant-e-s interrogé-e-s est mentionnée à la fin du questionnaire. Elle concerne spécifiquement les enseignant-e-s qui ont rencontré des enfants présumés à haut potentiel, et qui accepteraient d'approfondir l'échange lors d'un entretien.

Pour la passation du questionnaire destiné aux enseignant-e-s, nous nous sommes assurés la collaboration d'une douzaine d'enseignant-e-s retraité-e-s chargé-e-s de déposer puis de récupérer les questionnaires renseignés 15 jours à 3 semaines plus tard. Deux avantages figurent à cette collaboration : d'une part, ils/elles sont disponibles au moment où les enseignant-e-s en activité sont en classe ; d'autre part, leur connaissance du terrain et leur familiarité avec les professeur-e-s facilitent le contact

III-1-2 La population sollicitée

Nous avons établi pour chaque commune une répartition par tableaux des écoles et des enseignants à la rentrée scolaire 2013-2014. Sur les 537 enseignant-e-s investigués que comptent les quatre communes, 450 ont renseigné le questionnaire. Cette importante opération d'investigation a été validée en amont par les autorités de chaque institution confessionnelle ou publique : les directeurs respectifs des enseignements adventiste, protestant, catholique ainsi que le ministre de l'éducation pour ce qui concerne les écoles publiques. L'école adventiste compte 10 enseignant-e-s et un établissement, l'école protestante 44 enseignant-e-s et 4 établissements, l'école catholique 166 enseignant-e-s et 7 établissements. Enfin l'école publiques compte 317 enseignant-e-s et 25 établissements.

Ci-après, la liste les tableaux des écoles avec le nombre d'enseignant-e-s et d'élèves, la situation géographique des écoles (cartes).

Tableau n°2 Identification des écoles, du nombre d'enseignant-e-s et d'élèves de la Commune de Faaa

-Ecoles Publiques

Noms des écoles	Nombre d'enseignant-e-s	Nombre d'élèves de l'école
Ecole Piafau	13	314
Ecole de Pamatai	12	272
Ecole de Farahei maternelle	10	217
Ecole Farahei nui	17	372
Ecole de Vaiaha	13	271

Ecole de Teroma Elémentaire	11	236
Ecole Heiri maternelle	9	221
Ecole maternelle de Vérotia	8	184
Ecole maternelle de Ruatama	10	227
Total	103	2 314

Les écoles publiques de Faaa investiguées totalisent 9 écoles comptant 103 enseignant-e-s et 2314 élèves.

-Ecoles confessionnelles catholiques

Noms des écoles	Nombre d'enseignant-e-s	Nombre d'élèves de l'école
Ecole St Hilaire	29	660
Ecole NDA	18	414
Total	47	1 074

Les écoles confessionnelles catholiques investiguées de Faaa comptent 2 écoles 47 enseignant-e-s et 1074 élèves.

Carte des écoles publiques et privées confessionnelles de Faaa



Les écoles de la commune de FAAA investiguées totalisent 11 écoles, 150 enseignant-e-s, 3 388 élèves.

Tableau n°3 Identification des écoles, du nombre d'enseignant-e-s et d'élèves de la Commune de Papeete

-Ecoles Publiques

Nom de l'école	Nombre d'enseignant-e-s	Nombre d'élèves de l'école
Ecole Paofai	17	408
Ecole To'ata	20	459
Ecole Pina'i	8	136
Ecole Taimoana	16	346
Ecole Tamanui maternelle	12	198
Ecole Heitama maternelle	9	164
Ecole Uitamama maternelle	10	194
Total	92	1 905

Les écoles Publiques investiguées de Papeete totalisent 92 enseignant-e-s et 1905 élèves

-Ecoles confessionnelles catholiques

Nom de l'école	Nombre d'enseignant-e-s	Nombre d'élèves de l'école
Ecole St Paul	16	579
St Paul maternelle - Ste Thérèse	30	484
Fariimata	29	477
E. Mission P.	13	583
E. Mission Mat	14	311
Total	102	2 434

Les écoles confessionnelles catholiques investiguées totalisent 102 enseignant-e-s et 2434 élèves.

-Ecoles confessionnelles protestantes

Nom de l'école	Nombre d'enseignant-e-s	Nombre d'élèves de l'école
Charles Viénot	20	425
Maheanuu	10	305
Taunoa prim	8	162
Taunoa mat	6	134
Total	44	1 026

Les écoles confessionnelles protestantes investiguées totalisent 44 enseignant-e-s et 1026 élèves.

-Ecole confessionnelle adventiste

Nom de l'école	Nombre d'enseignant-e-s	Nombre d'élèves de l'école
Tiarama	10	260



Carte des écoles de Papeete

Les écoles de la ville de Papeete, dites « écoles du centre-ville », comptent 248 enseignant-e-s et 5 873 élèves répartis dans les 17 écoles investiguées de la commune.

Tableau n° 4 Identification des écoles, du nombre d'enseignant-e-s et d'élèves de la Commune de Pirae

-Ecole publique

Nom de l'école	Nombre d'enseignant-e-s	Nombre d'élèves de l'école
Tuterai tane P.	14	317

L'école publique investiguée de Pirae compte 14 enseignant-e-s et 317 élèves.

Ecole confessionnelle catholique

Nom de l'école	Nombre d'enseignant-e-s	Nombre d'élèves de l'école

E. St Michel	17	378

L'école confessionnelle catholique investiguée de Pirae compte 17 enseignant-e-s et 378 élèves.



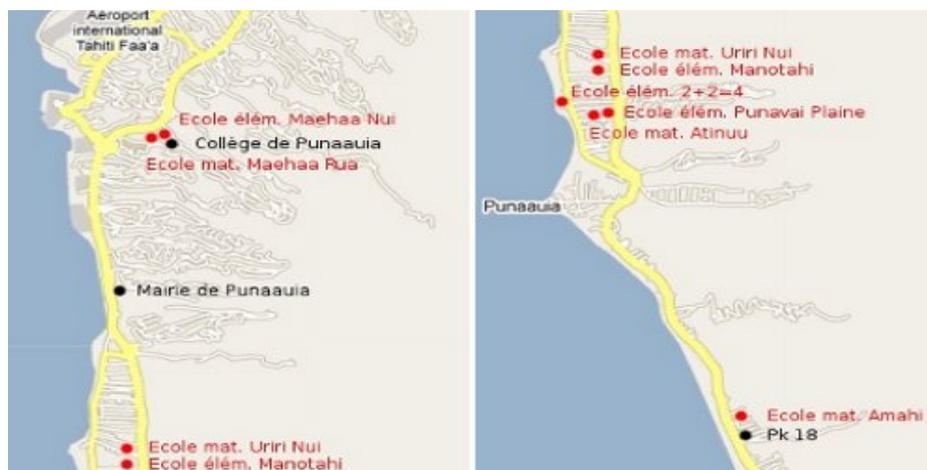
Carte des écoles de Pirae

Les écoles investiguées de Pirae comptent 31 enseignant-e-s, 695 élèves répartis dans 2 écoles investiguées de la commune.

Tableau n°5 Identification des écoles, du nombre d'enseignant-e-s et d'élèves de la Commune de Punaauia

-Ecoles publiques

Noms des écoles	Nombre d'enseignant-e-s	Nombre d'élèves de l'école
Ecole Maehaa Nui	18	371
Amahi maternelle	7	164
Ecole maternelle Uriri Nui	11	274
Ecole Maehaa rua maternelle	9	208
Ecole Maternelle Atinuu	11	252
Punavai plaine	18	304
Manotahi	20	295
Ecole 2+2	14	267
Total	108	2 135



Carte des écoles de Punaauia

Les écoles de Punaauia comptent 108 enseignant-e-s, 2135 élèves répartis dans 8 écoles de la commune.

Tableau n°6 Récapitulatif des enseignant-e-s contactés selon le secteur publique ou privé (catholique, protestant ou adventiste)

Ecoles	Nombre d'enseignant-e-s contactés	Nombre d'élèves total
Ecoles Publiques	317	6 671
Ecoles catholiques	166	4 383
Ecoles protestantes	44	1 026
Ecole adventiste	10	260
Total	537	12 340

Répetons-le, la population investiguée est composée de 537 enseignant-e-s exerçant dans des écoles privées et publiques d'une zone géographique circonscrite sur l'île de Tahiti, impliquant 4 communes dont la capitale Papeete. On comptabilise dans les écoles investiguées 12 340 élèves.

« Ecoles centre- ville » Commune de Papeete	« Ecoles de la zep » Commune de Faaa	« Ecoles des districts » Communes de Pirae et Punaauia
Ecole Paofai	Ecole Piafau	Ecole Maehaa Nui

Ecole To'ata	Ecole de Pamatai	Ecole Amahi maternelle
Ecole Pina'i	Ecole de Farahei maternelle	Ecole maternelle Uriri Nui
Ecole Taimoana	Ecole Farahei nui	Ecole Maehaa rua maternelle
Ecole Tamanui maternelle	Ecole de Vaiaha	Ecole Maternelle Atinuu
Ecole Heitama maternelle	Ecole de Teroma Elémentaire	Ecole Punavai plaine
Ecole Ui tama maternelle	Ecole Heiri maternelle	Ecole Manotahi
Ecole St Paul	Ecole maternelle de Vérotia	Ecole 2+2
Ecole catholique St Paul maternelle -Ste Thérèse	Ecole maternelle de Ruatama	Ecole Maehaa Nui
Ecole catholique Fariimata	Ecole catholique St Hilaire	Ecole Amahi maternelle
Ecole catholique Mission Primaire	Ecole catholique NDA	Ecole Tuterai tane
Ecole catholique Mission Maternelle		Ecole Fataua
Ecole catholique Putiaro maternelle		Ecole Pirae centre
Ecole protestante Charles Viénot maternelle et primaire		Ecole catholique St Michel
Ecole protestante Maheanuu		
Ecole protestante Taunua primaire		
Ecole protestante Taunua maternelle		
Ecole adventiste Papeete		

Les données du questionnaire ont été traitées avec le logiciel d'enquête Modalisa (version 8). Une partie des résultats, issue essentiellement des tris à plat, a permis d'appréhender ce qui pourrait caractériser la pré-identification des enfants, les « pré-identifiés » et les enseignant-e-s contribuant à cette pré-identification. A la suite de cette opération, des tris croisés (profil de modalités) ont été systématisés pour prendre en compte les modalités en attirance (Khi 2 au seuil significatif de 0.05).

III-2 Présentation des résultats et éléments d'analyse

Sur 537 fiches questionnaires distribuées dans les écoles enquêtées, on compte 450 fiches réponses récoltées en retour.

Sur 450 enseignant-e-s ayant répondu au questionnaire, 62% enseignent dans le secteur public, 26% dans des écoles confessionnelles catholiques, 10% dans des écoles protestantes et 2% dans une école adventiste.

Tableau n°7 Avoir pressenti au moins un enfant comme étant intellectuellement précoce au cours des cinq dernières années

Avoir eu l'occasion (ou non) de se demander si un enfant était « intellectuellement précoce » au cours des 5 dernières années	Nbr. d'enseignant-e-s	Fréquence
Non réponse	10	2,2%
non	243	54,0%
oui	197	43,8%
Total	450	

Ce tableau donne des indications sur le nombre d'enseignant-e-s ayant rencontré des enfants pressentis « intellectuellement précoces » au cours des cinq dernières années. Ceux qui déclarent ne pas en avoir rencontré sont majoritaires.

Notre analyse dans un premier temps sera construite autour des termes « plus que » et « moins que ». Pourquoi y a-t-il « plus » d'enseignant-e-s qui ont répondu « non » que d'enseignant-e-s qui ont répondu « oui » ? Pour y répondre, il convient de prêter attention à la construction sociale de la population dans laquelle l'échantillon est puisé.

La probabilité que les enfants à haut potentiel passent inaperçus ou non est possiblement en lien avec la cartographie, mais aussi avec les conceptions et les représentations des enseignant-e-s enquêtés. C'est le filtre de l'enseignant-e qui peut aussi recevoir l'information sur le haut potentiel d'autres personnes avec lesquelles il est en interaction sociale ou professionnelle – et le contexte dans lequel il prend place qui déterminent ici la pré-identification. L'information/sensibilisation peut avoir partie liée à la formation des professeurs. Aussi avons-nous consulté les programmes de formation initiale dans les ESPE ainsi que les catalogues de

formation continue dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé en Polynésie Française. La thématique du haut potentiel ne fait pas partie des enseignements dispensés.

En tout état de cause, le nombre de « oui » est une surprise à nos yeux. Nous ne nous attendions pas à un chiffre aussi élevé. Les entretiens exploratoires menés en amont n'auguraient pas de tels résultats. Nous pensions, à tort, que la proportion d'enseignant-e-s -indifférent-e-s à cette différence – c'est-à-dire n'ayant pas appris à repérer et ne repérant pas d'enfants à haut potentiel - serait plus conséquente.

Tableau n°8 Précision du nombre d'enfants pressentis intellectuellement précoces par les enseignant-e-s au cours des cinq dernières années

Nbr d'enfants pressentis « intellectuellement précoces » par l'enseignant-e au cours des 5 dernières années	Nbr d'enseignant-e-s	%	Total des enfants repérés
= 1 enfant	115	58%	115
= 2 enfants	40	20%	80
= 3 enfants	28	14%	84
= 4 enfants	4	2%	16
= 5 enfants	4	2%	20
= 6 enfants	1	0%	6
= 7 enfants	1	0%	7
= 10 enfants	2	1%	20

Valeurs=195 Sans réponses exclues=255 Classes=8 Minimum=1 Maximum=10 Etendue=9 Moyenne=1,78 Ecart-type=1,35 Classe modale=1 % pris en compte=43,33 %

Ce tableau statistique précise, pour la sous-population des enseignant-e-s ayant fait au moins un repérage au cours des cinq dernières années, le nombre d'enfants concernés. Les 195 enseignant-e-s ayant répondu à cette question mentionnent un total de 348 jeunes. En moyenne, pour cette sous-population, un à deux enfants à haut potentiel a été rencontré au cours des 5

dernières années. Cette rencontre n'est pas le produit du hasard ou des saisons⁶. Elle est territorialement construite.

Autrement dit, il existe un lien, statistiquement significatif entre le lieu d'exercice de l'enseignant-e et le fait d'avoir rencontré (ou non) un enfant à haut potentiel.

III-2-1 Une pré-identification territorialement marquée

Tableau n°9 Tri croisé Rencontre (ou non) d'un enfant pressenti intellectuellement précoce au cours des cinq dernières années selon le secteur géographique

Avez-vous rencontré un enfant pressenti « intellectuellement précoce » au cours des 5 dernières années ?	oui	non	Total
Enseignant-e exerçant en ZEP (commune de Faaa)	37	63	100
Enseignant-e exerçant en « DISTRICT » (communes de Pirae et Punaauia)	25	63	88
Enseignant-e exerçant en CENTRE-VILLE (commune de Papeete)	131	117	248
Total	193	243	436

Khi2=18,5 ddl=2 p=0,001 (Très significatif) V de Cramer=0,206

Les trois quarts des enfants pressentis à haut potentiel l'ont été par des enseignant-e-s exerçant dans une école située en centre-ville. Le district⁷ est à l'inverse le lieu où la probabilité d'être

⁶ « C'est comme les saisons, il y a des années où il y en a un peu plus, et l'année suivante il y en a moins, l'année d'après rien du tout, puis ça reprend » (E1 : enseignante école publique du centre ville)

⁷ Pour comprendre le terme « district » et son usage par les Polynésiens, nous nous sommes intéressés aux travaux d'Ottino (1972) (extrait de Tahiti, les temps et les pouvoirs) mettant au jour l'organisation socioculturelle Polynésienne d'autrefois et la communalisation des districts sur Huahine une île de l'archipel de la société. Ottino (1972) explique que depuis la colonisation française, la population de l'île de Huahine était répartie en des « districts », dont le nombre a varié de huit à dix au fil des organisations ; ces districts se sont, du point de vue administratif, transformés avec la « communalisation » en communes adjointes, également nommées « oire ». A partir de cet instant « la représentation de chacun des anciens districts s'est opérée selon la législation en vigueur en métropole » (Ottino, 1972, p. 12). « Le « district » de Maeva par exemple situé au bord de l'immense lagune de Faunanui et ancien centre politico-religieux de l'île faisait place à part » (Ottino, 1972, p. 14). Maeva est une commune associée de Huahine. Encore aujourd'hui dans les échanges communicationnels, les Tahitiens associent le « district » à une commune. Ce qui n'est pas tout à fait exact, de son côté, l'institut des statistiques de Polynésie Française (ISPF)

repéré par un-e enseignant-e est la plus faible. La proportion d'enseignant-e-s en ZEP ayant rencontré au moins un enfant pressenti à haut potentiel au cours des cinq dernières années est trompeuse. En effet, elle est essentiellement due à la présence sur la zone d'éducation prioritaire d'un grand établissement privé catholique (Ecole St Hilaire) qui a un recrutement d'élèves extérieur à la commune de Faaa.

Sur 100 enseignant-e-s exerçant en centre-ville, plus de la moitié (52,8%) ont rencontré au moins un enfant pressenti « intellectuellement précoce » au cours des cinq dernières années. Les jeunes à haut potentiel inscrits dans des écoles péri-urbaines et rurales courent davantage le risque de passer inaperçus. Le repérage n'est pas indifférent aux différences géographiques. Il est territorialisé.

Par ailleurs, il est important de préciser que la carte scolaire toujours d'actualité dans les écoles publiques, donne tout de même la possibilité aux parents de la contourner en inscrivant leur enfant dans une école privée. Ce sens du placement est la marque d'une connaissance, d'une connivence entre l'école et le milieu social. Le contournement est socialement constitué.

Ce sens du placement peut être aussi un sens du déplacement. Certaines familles socialement favorisées, de communes rurales, n'hésitent pas faire de nombreux kms, à affronter les embouteillages de la capitale pour conduire chaque jour leur progéniture vers les écoles du centre-ville.

III-2-2 Le filtre des enseignant-e-s

Mais nous pensons que la principale raison qui participe à ce « sur-repérage » en zone « centre-ville » des enfants à haut potentiel repose sur les représentations des enseignant-e-s. Ces dernier-e-s voient d'abord et avant tout ce qu'ils/elles s'attendent à voir. Ceux et celles qui exercent en zone rurale ou péri-urbain et s'adressent à un public socialement défavorisé ne s'attendent pas à voir des enfants à haut potentiel, se rendent moins disponibles à cette éventualité. A l'inverse, les professeur-e-s en centre-ville s'attendent à les côtoyer. Le repérage est dans ce contexte socialement construit.

présente une définition autre : « Afin de faciliter le recensement, l'ISPF découpe chaque commune ou commune associée en unité géographique homogène d'environ 400 habitants (l'équivalent de 100 logements) : le district, c'est l'unité de base utilisée pour la collecte du recensement. L'ensemble du territoire est ainsi décomposé. Des districts peuvent être vides d'habitants (par exemple une zone industrielle). Les districts sont définis par l'ISPF. D'un recensement à l'autre, les districts peuvent être redécoupés dès que leur population excède un certain seuil ». Relevé le 20 /07/2020 du site :

<http://www.ispf.pf/bases/Recensements/2017/Presentation/g%C3%A9ographie>

Dans le langage courant, le terme « district » tend à évoquer une commune distincte de la capitale.

Des chercheurs et chercheuses en sciences de l'éducation se sont penchés sur la question des inégalités sociales à l'école qui amènent les familles à se déplacer en quête de l'école « idéale » « performante » pour leur enfant. Selon Duru-Bellat (2003) les établissements performants sont ceux qui accueillent un public qui fonctionne sans problème. Des études qualitatives (Meuret,1995 ; Thrupp,1999) apportent un éclairage sur les voies par lesquelles se joue cet effet de la tonalité sociale du public : dans les écoles favorisées, les élèves possèdent une culture majoritairement favorable aux études, les normes de conduite seraient plus proches des exigences du métier d'élève, les enseignant-e-s auraient un niveau d'exigence plus élevé. S'y façonnent des dispositions d'enseignant-e-s tourné-e-s vers la performance, voire l'excellence académiques de leurs élèves. De telles inclinations sont propices à la perception des élèves à haut potentiel ou plus exactement sont propices à la perception de ceux qui vont accomplir dans une ou plusieurs disciplines des exploits académiques.

Les enseignant-e-s ont tendance à sous-estimer le niveau des élèves de milieu populaire (Meuret et Alluin,1998), développant donc des attentes moins exigeantes à leur rencontre. Ils/elles ne s'attendent pas (ou s'attendent moins) à trouver des enfants à haut potentiel dans les milieux sociaux défavorisés.

Il est probable que les enfants à haut potentiel qui sont les plus souvent repérés soient ceux qui sont en situation de réussite scolaire visible, engrangeant des performances et hauts faits académiques. Pour Gauvrit (2017), les adultes et les professeur-e-s croient souvent que les enfants à haut potentiel sont nécessairement brillants en classe. La présomption de précocité est renforcée, la croyance affermie, lorsque l'excellence académique est celle d'enfants issus de milieux favorisés entretenant avec l'enseignant-e une complicité cultivée (Bourdieu-Passeron, 1970).

Les enseignant-e-s laissent alors de côté « les invisibles » (Gauvrit, 2017). Parmi ces hauts potentiels de l'ombre, on trouve « ceux qui arrivent à se fondre dans la masse, obtiennent des résultats corrects mais sans plus, ne font pas d'histoire, ont des amis, et gardent pour eux les questions trop avancées qui leur viennent à l'esprit » (Gauvrit, 2017, p.19). Ce sont ceux qui déploient une stratégie de la discrétion (Zaffran, 2019).

Aux seuils minimaux choisis (par défaut, 5 pour l'écart à l'indépendance, 1 pour le Khi2 par case), le profil de modalité affiche les écarts à l'indépendance significatifs entre les modalités d'une variable de référence (ici le nombre d'enfants pressentis « intellectuellement précoce » rencontrés par les enseignant-e-s au cours des 5 dernières années) et les modalités des autres variables du questionnaire. Nous savons que les enseignant-e-s ayant rencontré au moins un enfant à haut potentiel au cours des cinq dernières années se recrutent proportionnellement plus souvent dans les « écoles du centre-ville ». Nous poussons plus avant l'exploration en introduisant le nombre d'enfants mentionnés par l'enseignant-e :

Tableau n°10 Profil de modalité du nombre d'enfants pressentis « intellectuellement précoces » par les enseignant-e-s au cours des cinq dernières années ?

Modalité	Variable	Modalité	Effectifs	Ecart	Khi2	PEM	Test Khi2 local
Un enfant à haut potentiel rencontré	Qui est à l'origine du questionnement ?	psychologue	38	8	2,344	41 %	***
Un enfant à haut potentiel rencontré	Classes sur Age de l'enfant ?	de >=6 à 11	74	9	1,254	20 %	***
Un enfant à haut potentiel rencontré	Ecole : Privée/ Publique ?	Publique	85	12	2,002	31 %	***

Deux enfants à haut potentiel rencontrés	Ecole : Privée/ Publique ?	Ecole Privée	21	7	3,55 2	27 %	***
Trois enfants à haut potentiel ou plus	Classes sur Age de l'enfant ?	de >=2 à 6	25	8	4,03 6	37 %	***
Trois enfants à haut potentiel ou plus	Ecole : Privée/ Publique ?	Ecole Privée	19	5	1,82 1	19 %	*

Le Pourcentage d'Écart Maximum (PEM) local est un indicateur permettant d'apprécier la force de liaison entre deux variables (Cibois, 2009)⁸⁸. À la différence du khi2, il est peu sensible aux variations d'effectifs. Plus le PEM est élevé, plus le lien de dépendance est fort.

III-2-3 Des enseignant-e-s se percevant comme à l'origine du questionnement : principalement dans le secteur privé

Les enseignant-e-s qui, au cours des cinq dernières années, ont au moins rencontré trois enfants pressentis à haut potentiel sont surreprésentés parmi les enseignant-e-s du privé (PEM 19%). Ils/elles mentionnent avant tout des enfants en bas âge : de 2 à 5 ans.

Les enseignant-e-s qui, au cours des cinq dernières années, n'ont rencontré qu'un seul enfant pressenti à haut potentiel se recrutent proportionnellement plus fréquemment parmi les

⁸⁸ À mettre dans les références biblio (puis supprimer cette note de bas de page) : Cibois, P. (2009). Percentage of Maximum Deviation from Independance (PEM) - Comment on Lefèvre and Champely's "Analyse d'un tableau de contingence" Article, *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, n°103, July 2009, p.66-74, [Texte](#) (pdf 42 k), [version française](#) (pdf 37 k).

enseignant-e-s du public (PEM 31%). Ils/elles mentionnent les enfants les plus âgés : 6 ans et plus (PEM 20%) et sont, *en proportion*, moins souvent à l'origine du questionnement. C'est le psychologue qui a attiré leur attention sur ces profils à haut potentiel.

Les enseignant-e-s ayant rencontré au moins un enfant pressenti à haut potentiel au cours des cinq dernières années se déclarent le plus souvent à l'origine du questionnement. Les parents jouent en mineur.

Tableau n°11 Qui est, du point de vue de l'enseignant-e, à l'origine du questionnement de la possible précocité de l'enfant ?

	Effectifs	Fréquence
Psychologue ?	50	24,9%
Vous-même (l'enseignant-e enquêté-e) ?	157	78,1%
Un-e autre enseignant-e ?	51	25,4%
Parents ?	43	21,4%
Autres ?	1	0,5%
Total / répondants	201	

Interrogés : 450 / Répondants : 201 / Réponses : 302 Pourcentages calculés sur la base des répondants

Aux seuils minimaux choisis (par défaut, 5 pour l'écart à l'indépendance, 1 pour le Khi2 par case), le profil de modalité affiche les écarts à l'indépendance significatifs entre les modalités d'une variable de référence (ici le statut de l'individu à l'origine du questionnement) et les modalités des autres variables du questionnaire.

Tableau n°12 Profil de modalité concernant l'origine du questionnement

Modalité	Variable	Modalité	Effectifs	Ecart	Khi2	PEM	Test Khi2 local
psychologue	Classes sur nombre d'enfants concernés ?	de >=1 à 2	38	8	2,344	41 %	***
psychologue	Classes sur Age de l'enfant ?	de >=6 à 11	34	6	1,133	26 %	*
psychologue	Comment l'enfant a été identifié?	tests	41	11	4,294	16 %	***
psychologue	Ecole : Privée Publique ?	Publique	44	10	2,790	62 %	***
vous-même (l'enseignant-e enquêté-e)	Secteur géographique de l'école ?	DISTRICT	22	5	1,528	34 %	*
vous-même (l'enseignant-e enquêté-e)	Ecole : Privée Publique ?	Ecole Privée	57	7	1,029	16 %	*

Quand les enseignant-e-s, ayant rencontré un jeune pressenti à haut potentiel au cours des cinq dernières années, mentionnent que le psychologue est à l'origine du questionnement (et non eux-mêmes ou les parents), il s'agit proportionnellement le plus souvent d'enseignant-e-s exerçant dans une école publique (PEM 62%), évoquant un jeune de 6 ans et plus (PEM 26%) qui a passé des tests relatifs à son haut potentiel (PEM 16%).

Les psychologues scolaires sont plus nombreux dans les écoles publiques : 11 sur les 4 communes investiguées. Le secteur privé ne compte que deux psychologues (œuvrant dans l'enseignement catholique exclusivement). Dans l'enseignement public, les enseignant-e-s enquêté-e-s perçoivent proportionnellement plus souvent le psychologue comme étant à l'origine du questionnement du haut potentiel.

Dans le secteur privé, c'est l'enseignant-e du jeune à haut potentiel qui tend à être surreprésenté-e comme étant à l'origine du questionnement (PEM 16%). C'est plus particulièrement vrai dans les « écoles du district » (PEM 34%).

Que nous disent les auteur-e-s sur l'origine du questionnement des enfants à haut potentiel ?

De nombreuses études⁹ - toutes anglo-saxonnes - se sont livrées à vérifier la fiabilité de la pré-identification des « élèves surdoués » par les enseignant-e-s (Wahl, 2017). Les résultats donnent des pourcentages qui dépassent rarement 40% (Wahl, 2017). « Autrement formulé, à peine un enfant sur deux identifié comme surdoué par un enseignant se révèle l'être après vérification par des tests » (Wahl, 2017, p. 55).

La pré-identification par les parents est autrement surprenante. Bien qu'elle apparaisse souvent suspecte, narcissique, elle aurait plus de force prédictive que celle des enseignant-e-s.

Les parents témoignent souvent du développement psychomoteur précoce de leur enfant, de l'acquisition précoce du langage Wahl (2017). L'auteur cité fait remarquer que le développement chez ces enfants n'est pas homogène. Il est souvent accompagné de « dyssynchronies ». Ainsi, concernant la marche, certains enfants normalement intelligents marchent précocement, alors que d'autres à haut potentiel marchent tardivement. Il en est de même du langage. « Les dyssynchronies correspondent à des discordances dans les différents registres du développement, la précocité intellectuelle ne s'accompagne pas nécessairement de précocité dans tous les domaines, par exemple dans la maturité affective ou l'habileté motrice » (Wahl, 2017, p. 55). Autre exemple, les tests explorant la spatialité (perspective, horizontalité) montrent un retard relatif chez les enfants à haut potentiel, contrastant avec ce que laisse espérer le niveau de performance dans d'autres domaines, comme la maîtrise du langage (Wahl, 2017). Des parents peuvent se saisir de ces décalages entre les performances et les « retards » durant la période préscolaire pour questionner et recueillir l'avis de l'enseignant-e ou du psychologue. Et contribuer grandement à pré-identifier la précocité de leur enfant. Mais souvent, les interlocuteurs consultés soupçonnent le regard des parents d'être embué par leur attachement. On craint que le narcissisme brouille leur discernement. Pourtant plusieurs recherches accordent au jugement de parents des scores de fiabilité tout à fait honorables (Wahl, 2017). « Certaines études avancent même une identification parentale de la précocité intellectuelle proche de 80% et donc bien supérieure à l'identification enseignante » (Wahl, 2017, p. 56). Ces chiffres ne sont pas sans faire écho aux travaux de Lignier (2012) évoquant la place prépondérante des parents dans la détection de la précocité intellectuelle de leur enfant.

⁹ Dans son ouvrage paru aux Presses Universitaires de France, Wahl (2017) ne précise malheureusement pas les références de ces études.

III-2-4 Des enfants pré-identifiés en SG et CP

Tableau n°13 Age du dernier enfant pressenti comme étant intellectuellement précoce par l'enseignant-e et rencontré au cours des cinq dernières années

Age du dernier enfant pressenti IP rencontré	Nbr d'enseignants	%	Cumul
2 ans	2	1%	1%
3	22	11%	12%
4	15	7%	19%
5	45	22%	42%
6	39	19%	61%
7	29	14%	76%
8	27	13%	89%
9	16	8%	97%
10 ans	4	2%	100%

Valeurs=199 Sans réponses exclues=251 Classes=9 Minimum=2 Maximum=10 Etendue=8 Moyenne=5,

99 Ecart-type=1,85 Classe modale=4 % pris en compte=44,22 %

Lecture : Parmi les enseignant-e-s ayant rencontré au moins un enfant pressenti comme étant intellectuellement précoce au cours des 5 dernières années, 22% déclarent que le dernier enfant rencontré avait 5 ans.

Ce tableau statistique donne des indications sur l'âge des enfants au moment où ils sont remarqués par les enseignant-e-s. Les enfants pressentis à haut potentiel sont détectés tout au long de leur scolarité maternelle et primaire, de la section des tous petits de 2 ans au CM2. Les enseignant-e-s signalent des enfants possiblement à haut potentiel à tous les âges. Mais les plus jeunes (2 ans) comme les plus vieux (10 ans) représentent une minorité. C'est donc surtout autour de 6 ans que s'opère le repérage (moyenne : 5,99 ; Ecart-type=1,85), donc en grande section de maternelle et en cours préparatoire.

Laurence Vaivre-Douret (2002) évoque des caractéristiques communes à ces enfants et ce, quel que soit l'âge : une rapidité remarquable de la mise en œuvre des mécanismes sensori-perceptifs sur les divers plans, auditif, visio-spatial, épidermique, kinéthique ; une disponibilité intellectuelle déployée sous forme d'adaptation et de rapidité d'acquisition des compétences. Cette capacité d'apprentissage signe une plasticité cérébrale spécifique (Vaivre-Douret, 2002). Lorsque l'on observe les échelles de développement psychomoteur, les enfants à haut potentiel se situent tout à fait dans la norme (Vaivre-Douret, 2002). L'auteure souligne l'importance du développement maturatif précoce remarquable au niveau de la myélinisation nerveuse. Cela implique une rapidité de conduction qui souscrit des performances et des apprentissages meilleurs (Vaivre-Douret, 2004b). Cependant il n'est pas exclu de constater des variations du développement en fonction des interactions avec l'environnement social, familial et scolaire (Vaivre-Douret, 2004b).

Les enfants précoces sont remarquables à l'école tout au long de leur scolarité, à tous les âges, mais plus particulièrement entre 5 et 6 ans en section des grands ou au cours préparatoire où, aux yeux des enseignant-e-s, ils se démarquent de leurs pairs par la manifestation de leurs particularités, notamment par des capacités cognitives hors-normes. Passée ces classes, au vu du nombre décroissant des pré-identifiés répertoriés, les chances d'être remarqué par l'enseignant-e s'amenuisent. Tout se passe comme si la montée en puissance de l'identification scolaire de plus en plus formelle et prégnante au fil du cursus (c'est-à-dire en accédant au collège puis au lycée) laissait moins d'espace social de recours à l'identification psychologique de la situation cognitive de l'enfant.

Tableau n°14 Profil de modalité des classes d'âge des enfants pressentis à haut potentiel remarqués par les enseignant-e-s

Modalité	Variable	Modalité	Effectifs	Ecart	Khi2	PEM	Test Khi2 local
de 2 ans à 5 ans	Classes sur nombre d'enfants concernés ?	de >=3 à 11	25	8	4,036	37 %	***
de 6 ans à 10 ans	Classes sur nombre d'enfants concernés ?	de >=1 à 2	74	9	1,254	20 %	***
de 6 ans à 10 ans	qui est à l'origine du questionnement ?	psychologue	34	6	1,133	26 %	*

Les enseignant-e-s qui déclarent avoir rencontré les enfants à haut potentiel les plus jeunes (de 2 à 5 ans) se recrutent proportionnellement plus souvent parmi les enseignant-e-s signalant le plus d'enfants à haut potentiel (3 et plus) (PEM 37%).

Les enseignant-e-s qui déclarent avoir rencontré les enfants à haut potentiel les plus âgés (de 6 à 10 ans) se recrutent proportionnellement plus souvent parmi les enseignants signalant le moins d'enfants à haut potentiel (3 et plus) (PEM 20%).

La relation est statistiquement très significative.

Tableau n°15 : Tri croisé Classes sur nombre d'enfants concernés / Classes sur âge de l'enfant pressenti à haut potentiel

	de 2 ans à 5 ans	de 6 ans à 10 ans	Total
Un enfant pressenti IP rencontré ?	40	74	114
Deux enfants pressentis IP rencontrés ?	18	22	40
Trois enfants ou plus pressentis IP rencontrés ?	25	14	39
Total	83	110	193

Khi²=10,1 ddl=2 p=0,007 (Très significatif) V de Cramer=0,228

Nous venons de voir que les probabilités d'être repérées par les enseignant-e-s sont plus fortes dans les classes de SG et CP que dans les classes supérieures, c'est-à-dire sont plus fortes dans les classes pré-élémentaires et élémentaires quand l'identification proprement scolaire de la situation cognitive du jeune est encore flottante, revêt un caractère moins formel que dans les classes de fin de primaire (ou, à plus forte raison, que dans les classes du secondaire).

Est-ce que cette pré-identification précoce des jeunes à haut potentiel est en lien avec le niveau socio-économique des parents ?

Les travaux de Lignier (2007, 2012) ont montré que les enfants précoces sont pris dans un rapport éducatif où domine, dès le plus jeune âge, une sensibilité aigüe à la question du développement intellectuel des enfants. Ce type de préoccupation implique plus particulièrement les classes supérieures les mieux dotées en titres académiques et sans doute les plus en connivence culturelle avec les apports de la psychologie (et l'accent mis sur le registre cognitif et la formation de l'intelligence dès la prime enfance). « Concrètement, on sait que les cadres, les ingénieurs et les chefs d'entreprise ont plus de chance d'être familiers avec l'évaluation de type psychométrique (et de lui donner du crédit), dans la mesure où ils ont plus de chances d'avoir subi ou utilisé, au cours de la trajectoire professionnelle des évaluations du même type, censées évaluer des compétences pures, des capacités d'adaptation, de raisonnement rapide, indépendamment du niveau scolaire » (Lignier, 2012, p.167).

Nous n'avons dans cette première enquête que des renseignements indirects sur le niveau socio-économique des parents des enfants pré-identifiés. « Indirect » au sens où la profession des parents des jeunes « pré-identifiés » n'est pas documenté, mais nous savons que le recrutement social des établissements scolaires n'a rien d'aléatoire. Les écoles maternelles et primaires où il y a la plus grande proportion d'enfants pré-identifiés comme « intellectuellement précoces » sont précisément les établissements dits du « centre-ville », ceux donc où les familles culturellement favorisées sont surreprésentées.

Interrogé ce lien socio-économique conduit à questionner un aspect du « milieu » (au sens large) (Souchon, 1974) dans lequel évolue les jeunes à haut potentiels.

Le modèle munichois de Heller *et ses collègues* (2005) « ni entièrement inné ni totalement acquis », se fonde sur des dispositions innées qui vont progressivement se dévoiler au contact

de conditions personnelles et environnementales propices (Heller *et al.*, 2005). En l'absence de cette conjoncture favorable, les potentialités élevées des individus ne pourraient pas éclore ni se développer (Heller *et al.*, 2005). Avec un tel modèle, nous admettons que l'identification à l'école des enfants dépend non seulement de la capacité des enseignant-e-s à les remarquer, mais aussi du contexte pédagogique et éducatif (milieu familial, milieu scolaire, milieu des activités extra-scolaire) où évolue l'enfant. Le modèle munichois permet, ce faisant, d'expliquer la diversité des trajectoires individuelles des enfants à haut potentiel. Il met l'accent sur l'importance des contextes capables de favoriser (ou non) le développement individuel et souligne le rôle des facteurs personnels non cognitifs dans l'évolution des capacités cognitives. Il rend compte de la diversité des potentiels et de la variété des réalisations personnelles qui en découlent (Heller *et al.*, 2005).

Le haut potentiel n'est pas automatiquement une disposition générale à être excellent dans tous les domaines. Les dispositions innées peuvent être très variées, à l'instar des conditions personnelles et environnementales de développement. Il en résulte une large gamme de destins dans des domaines aussi divers que les sciences, les arts, le sport ou le management (Heller *et al.*, 2005)

III-2-5 Autant de filles que de garçons pré-identifiés

Tableau n°16 L'identité sexuée du dernier enfant pressenti intellectuellement précoce rencontré par les enseignant-e-s au cours des cinq dernières années

	Effectifs	Fréquence
filles	98	49,0%
garçon	102	51,0%
Total	200	

Le tableau donne des indications sur l'identité sexuée des enfants pressentis intellectuellement précoces rencontrés par les enseignant-e-s enquêté-e-s au cours des cinq dernières années. La différence de repérage, favorable aux garçons, est sur le secteur enquêté, minime. Et c'est là, semble-t-il, une différence notable avec les études ((Benbow et Stanley 1982 ; Benbow et Minor 1986 ; Stanley *et coll.*, 1992 ; Lubart, 2006 ; Tordjman, 2010 ; Ligner, 2012) s'accordant à reconnaître que les filles sont moins repérées (repérables) que leurs homologues masculins.

Ainsi Lignier note suite à une enquête auprès des familles ayant au moins un enfant précoce (N=514) : « L'examen des propriétés des enfants révèle une singularité très nette : dans près de trois quarts des cas (74 %), l'enfant précoce pris en référence par les familles répondantes est un garçon (...). Cette masculinité très majoritaire caractérise toutes les catégories sociales de notre échantillon. Elle varie certes selon la position sociale des familles, mais d'une manière équivoque, qui rend difficile l'interprétation : en effet, la proportion des garçons est maximale dans des milieux sociaux très différents (les professions intellectuelles supérieures d'un côté, les milieux faiblement dotés culturellement de l'autre) » (2010, para. 25).

Ces travaux cherchent dès lors à expliquer les raisons pour lesquelles il y aurait nettement plus de garçons signalés à haut potentiel que de filles.

Que nous disent les chercheurs sur la distribution sexuée des sujets à haut potentiel ?

Selon Lignier (2012), si les filles sont beaucoup moins identifiées que les garçons, c'est parce que les parents estiment qu'il est moins urgent de les faire tester par les psychologues par rapport aux garçons. Les parents s'inquièteraient moins pour leurs filles parce qu'elles posent moins de problèmes que les garçons dans les tâches scolaires, qu'elles sont plus autonomes. Elles sont plus aptes que les garçons à gérer leur « intelligence », à ne pas poser de difficulté ni à la maison, ni à l'école. Ce comportement « scolaire » expliquerait la tendance des parents à délaissier les démarches de détection de leurs filles au profit des garçons. Et du coup, elles sont relativement moins visibles dans l'espace de la précocité. Pour le dire autrement, leur qualification « scolaire » (en termes de comportement) les disqualifieraient en matière d'identification de leur précocité.

Olano (2015) emboîte le pas à Lignier. Il souligne que même s'il y a autant de hauts potentiels chez les garçons que chez les filles - l'intelligence n'ayant pas de sexe - les demoiselles font beaucoup moins parler d'elles. Elles s'intègrent mieux que les garçons, elles perturbent moins la classe, même lorsqu'elles s'ennuient. Certaines filles font même le choix d'inhiber leur potentiel, afin de se faire accepter par leurs pairs (Olano, 2015). Cette tendance inhibitrice plus remarquable chez les filles que chez les garçons a été précédemment mise en exergue par Lubart (2006) et Tordjman (2010), eux-mêmes confirmant des recherches plus anciennes (Benbow et Stanley 1982 ; Benbow et Minor 1986 ; Stanley *et coll.*, 1992). Il y aurait autant de filles à haut potentiel que de garçons mais ces derniers gagneraient en visibilité, donc en probabilité d'être identifiés. Le recensement inférieur des filles par rapport aux garçons s'expliquerait par des

tendances inhibitrices des filles. Mais sans doute peut-on raisonner en termes plus stratégiques et considérer que les filles déploient dans les interactions avec l'enseignant-e et avec les pairs une stratégie de discrétion (Zaffran, 2019), condition pour éviter un effet d'étiquetage (Goffman, 1975) et se retrouver isoler dans la classe. Cette stratégie vise à « s'indigérer », à se faire oublier, à se fondre dans le groupe classe, à être légal des autres, à se mettre en quelque sorte à leur hauteur tout en se sachant plus ou moins confusément être au-dessus d'eux.

Cet argument des filles non identifiables et non identifiées parce que réservées, cachées, traduit (trahit) une représentation prégnante de la manière supposée typiquement féminine de gérer sa personnalité intellectuelle, sa vie scolaire. Pour le moins, nous pouvons avancer que les tendances inhibitrices et/ou ces stratégies de discrétion des filles seraient moindres en Polynésie. Elles seraient en conséquence moins pénalisées dans le processus d'identification. Notre enquête montre en effet une différence peu significative, aux yeux des enseignant-e-s, entre les filles et les garçons. Les filles ne sont pas moins visibles (elles ne sont pas plus discrètes ou plus inhibées) que leurs homologues masculins sur le secteur enquêté (celui des écoles de la capitale et de trois communes avoisinantes). Ce constat « local » demande – et nous y reviendrons (cf. chapitre IV) - à être confirmé à une échelle plus conséquente.

Tableau n°17 Indicateur(s) ayant amené l'enseignant-e à s'interroger sur la possible précocité de l'enfant

	Effectifs	Fréquence
Non réponse	249	
Tests ?	103	22,9%
Comportement ?	111	24,7%
résultats scolaires ?	159	35,3%
Total / interrogés	450	

Interrogés : 450 / Répondants : 201 / Réponses : 373 Pourcentages calculés sur la base des interrogés

Nous avons demandé aux enseignant-e-s, en les renvoyant au *dernier* enfant à haut potentiel rencontré au cours des cinq dernières années, le ou les signes qui les ont amenés à

s'interroger sur son haut potentiel. 201 enseignant-e-s sur 450 ont répondu à cette question. Nous savons que 197 enseignant-e-s avaient déclaré avoir rencontré au moins un enfant à haut potentiel au cours de ces cinq dernières années, et étaient donc logiquement concerné-e-s par cette question. Il y a donc 4 enseignant-e-s ($201-197 = 4$) qui ont répondu à cette question et qui, à y regarder de plus près, à la question posée en amont « Avez-vous rencontré au moins un enfant à haut potentiel au cours de ces cinq dernières ? » n'ont pas répondu. Tout se passe comme si leur « non réponse » venait signifier un doute sur les « signes d'appel ».

III-2-6 La performance académique : indicateur privilégié de pré-identification par les enseignant-e-s

Les « résultats scolaires » (159) constituent le critère privilégié par les 201 enseignant-e-s dans le processus d'identification des enfants à haut potentiel. Ce critère de distinction par le haut est valorisé par l'Ecole et les parents. Toutefois, ce critère est trompeur. D'une part, il n'est pas spécifique aux enfants à haut potentiel : des élèves ordinaires sont aussi capables de performances, d'engranger d'excellents résultats et d'être « tête de classe » ; d'autre part, un élève à haut potentiel peut avoir des résultats moyens, voire accumuler les contre-performances académiques.

Pour Lignier (2012), si la réussite scolaire des enfants précoces est objectivement et subjectivement patente, il convient de préciser qu'elle est socialement « normale ». « La part d'enfants réussissant très bien à l'école augmente de manière régulière à la fois avec le diplôme de la mère et avec le diplôme du père. Le niveau scolaire ne change donc pas de régime sociologique lorsqu'il concerne les enfants précoces » (Lignier, 2012, p. 205). Autrement dit, la précocité intellectuelle déborde la question de la rentabilité académique. Et elle ne relève pas uniquement d'une sociologie de la réussite scolaire.

Existe-t-il une forme observable de distinction entre excellence scolaire et excellence psychologique ?

Qualifier un enfant de « précoce » s'appuie régulièrement sur l'observation d'un écart par rapport à l'école et ses attentes. Cet écart peut prendre des formes diverses que n'épuisent pas la référence et l'évaluation académiques. Divers « décalages » sont évoqués par les parents

d'enfants à haut potentiel. Il agit, fait, se comporte différemment. « Il est symboliquement ailleurs. Sa noblesse n'est pas scolaire, mais psychologique » (Lignier, 2012, p. 208).

D'après Lubart (2006), les enfants à haut potentiel ne forment pas un groupe homogène que ce soit dans leur rapport à la forme scolaire ou dans le registre des performances académiques. D'où l'extrême prudence qui doit être accordée à l'interprétation « des résultats scolaires ». Ces derniers ne peuvent constituer un critère suffisant.

« Le comportement » (111) des élèves est, aux yeux des 201 enseignant-e-s concernés, le deuxième critère de pré-identification du haut potentiel. Le comportement évoqué peut désigner une manière d'apprendre atypique. Mais le signe fréquemment observé est l'agitation motrice incessante. Celle-ci peut conduire l'enfant à se désintéresser des apprentissages, parfois à se marginaliser du groupe de pairs, voire à rechercher la solitude. Il peut, tout au contraire, « semer la zizanie » en classe. Ces comportements, qui constituent parfois des appels de détresse, forment un ensemble de signaux adressés aux adultes.

Ces signaux interrogent l'(in)adaptation d'un système scolaire qui semble disqualifier l'enfant à haut potentiel et le mettre mal à l'aise. Les difficultés principales ne seraient pas « tant la conséquence directe de l'intelligence d'exception (« logiquement anxiogène ») que le résultat malheureux de la confrontation entre cet état d'esprit exceptionnel à plusieurs titres et un environnement ordinaire » (Lignier, 2012, p. 100).

Tordjman (2010) apporte un éclairage sur les comportements hyperactifs observés chez certains enfants à haut potentiel. Les spécialistes s'accordent pour dire que le TDAH (trouble déficit de l'attention avec hyperactivité) résulte d'un déséquilibre neurologique de " neurotransmetteurs " dont la sérotonine. Le TDAH décrit chez les enfants à haut potentiel est défini par un groupement de symptômes se répartissant en deux axes : le déficit d'attention et l'hyperactivité-impulsivité (Tordjman, 2010). On trouve, chez certains d'entre eux, les comportements caractéristiques du TDAH : un besoin de parler tout le temps (logorrhée), l'incapacité à rester assis à sa place, une rêverie diurne qui peut faire évoquer une inattention de la part de l'enfant alors qu'elle favorise une pensée créative. Pour Gramond (1994) ces troubles de l'attention peuvent se traduire par des problèmes de concentration, l'inachèvement de certaines tâches à

l'école et/ou à la maison¹⁰. Ce qui peut expliquer, en partie au moins, « l'échec scolaire » (Guenther,1995 ; Lerroux et Levitt-Perlman, 2000).

Ainsi un environnement académique riche en stimuli serait potentiellement plus « cadrant » pour les enfants à haut potentiel hyperactifs, réduisant les distractions, qu'un milieu appauvri en stimuli (Moon *et al.*, 2001). Le déficit attentionnel et l'hyperactivité sont étroitement associés avec l'ennui qui résulte d'un environnement scolaire non stimulant. « Le TDAH relève d'une défense maniaque ou hypomaniaque qui permet à l'enfant à haut potentiel de lutter contre un syndrome anxio-dépressif » (Tordjman, 2010, p. 55).

Les « tests auprès d'un psychologue » constituent le troisième critère d'identification souligné par les enseignant-e-s déclarant avoir rencontré au moins un enfant à haut potentiel au cours des cinq dernières années. L'identification est, dans ce cas, avérée. Les enseignant-e-s mentionnant ce critère se rencontrent proportionnellement plus souvent parmi les enseignant-e-s du public.

Tableau n°18 Tri croisé Secteur : Privé Publique / Signe d'identification par l'enseignant-e de l'enfant IP

	tests	comportement	résultats scolaires	Total
Ecole Privée	23	42	59	124
Ecole Publique	79	65	97	241
Total	102	107	156	365

Khi2=8,29 ddl=2 p=0,016 (Significatif) V de Cramer=0,151

Nous l'évoquons plus haut. Les écoles privées n'ont que 2 psychologues (exerçant exclusivement dans l'enseignement catholique¹¹) à leur disposition, alors que les écoles publiques peuvent s'appuyer sur 2 ou 3 praticien-ne-s par circonscription, selon la taille de celle-ci.

¹⁰ Revol *et al.*, (2005) affirment qu'il n'est pas rare de remarquer des enfants à haut potentiel manifester des troubles de l'attention ou une hyperactivité à l'école mais pas à la maison.

¹¹ Les écoles protestantes et adventistes ne comptent pas dans leur personnel de psychologues scolaires.

Ce personnel inégalement réparti sur le territoire polynésien implique pour les parents d'enfants pré-identifiés scolarisés dans l'enseignement privé, de consulter un psychologue libéral moyennant des honoraires qui ne sont pas toujours à portée de bourses des familles. L'inégalité territoriale se double alors d'une inégalité économique. La probabilité d'accéder au test est d'autant plus faible que le jeune à haut potentiel est issu de milieu défavorisé, et scolarisé dans une école privée protestante ou adventiste.

Point d'étape

Sur 450 enseignant-e-s participant à l'enquête, 197 parmi eux ont remarqué des enfants pressentis à haut potentiel. Ces jeunes sont repérés dans tous les secteurs géographiques investigués : « écoles de Rep+ » (commune de Faaa), « écoles du centre-ville (commune de Papeete), « écoles de District » (commune de Pirae et de Punaauia). Toutefois, le repérage des enfants à haut potentiel est avant tout le fait d'enseignant-e-s exerçant en centre-ville et se basant sur la performance académique. Détectés à tous les âges de l'école primaire, ils sont cependant repérés principalement au cycle 2 pendant la SG et le CP (5 et 6 ans), c'est-à-dire quand l'identification scolaire demeure encore relativement souple (au regard du caractère formel grandissant dans les classes supérieures). Dans cette phase de pré-identification, l'enseignant-e de l'enfant semble en première ligne. Les enseignant-e-s du secteur privé remarqueraient les enfants les plus jeunes et en nombre plus important que ceux du secteur public.

À la différence des études (Benbow et Stanley 1982 ; Benbow et Minor 1986 ; Stanley *et coll.*, 1992 ; Lubart, 2006 ; Tordjman, 2010 ; Ligner, 2012) qui signalent que les filles à haut potentiel sont moins visibles à l'école donc moins identifiées que leurs homologues masculins, notre enquête montre sur le secteur enquêté (celui de Papeete, Faaa, Pirae et Punaauia) que les premières sont autant repérées que les seconds dans le champ académique. Autrement dit, les arguments selon lesquels les filles à haut potentiel feraient moins parler d'elles, seraient mieux intégrées scolairement, donc moins repérables par le corps professoral, ne sont pas ici convaincants. Nous espérons que les entretiens menés auprès des enseignants et enseignantes nous livreront des clés de lecture.

Les enseignant-e-s du secteur public convoquent plus que les autres les tests du psychologue dans le processus d'identification du ou des enfants à haut potentiel rencontrés. La répartition (inégaie) des psychologues scolaires entre le privé et le public n'est pas sans effet sur ce

processus. Et le recours aux praticiens libéraux nécessite des frais de consultation (et de déplacement). L'inégalité de répartition des psychologues se double d'une inégalité économique.

Le repérage des enfants à haut potentiel sur le territoire investigué est socialement construit.

Un enfant à haut potentiel est d'autant plus repérable par l'enseignant-e qu'il est jeune (classe de GS ou CP), scolarisé dans une « école du centre-ville » (où l'enseignant-e s'attend à le voir), dans une école publique (donc ayant un psychologue scolaire référent) et/ou avec des parents disposés à consulter un psychologue exerçant en libéral et ayant les ressources nécessaires.

Un enfant à haut potentiel est, sur les communes enquêtées, d'autant moins repérable par l'enseignant-e qu'il est âgé (classe de CM1 ou CM2), scolarisé dans une « école du District » (où l'enseignant-e ne s'attend pas ou s'attend moins à le voir), dans une école privée adventiste ou protestante (donc sans psychologue scolaire), et issu d'un milieu social défavorisé n'ayant pas les moyens de consulter un psychologue exerçant en libéral.

La section suivante est consacrée à la présentation et l'analyse des résultats des entretiens auprès des enseignant-e-s déclarant avoir rencontré au moins un enfant possiblement précoce au cours des cinq dernières années.

B. Rencontre avec des enseignant-e-s déclarant avoir repéré des enfants pressentis intellectuellement précoces

L'enjeu de cette section avec les enseignant-e-s est de renseigner plus avant le profil sociodémographique des enfants à haut potentiel qu'ils ont rencontrés, de documenter les éventuels aménagements pédagogiques proposés au sortir de l'identification.

III-3 Les outils et la méthode

III-3-1 L'entretien semi-directif

Nous avons opté pour l'entretien. « Le ton adopté est beaucoup plus proche de celui de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut » (Kaufmann, 2008, p. 48). Ce style conversationnel ne doit pas cependant durer trop longtemps parce qu'il risque de déstructurer l'entretien et le rendre mou. Pour atteindre les performances essentielles, l'enquêteur doit être au plus près du style de conversation sans se laisser aller à

une vraie conversation : l'entretien est un travail revendiquant un effort de tous les instants (Kaufmann, 2008). L'idéal étant d'estomper la hiérarchie sans tomber dans une égalité des positions. Chaque personne tient un rôle différent. L'enquêteur est le maître de l'opération et c'est lui qui en définit les règles. L'interlocuteur se contente de répondre au début, et c'est ensuite que tout se joue selon Kaufmann (2008). L'enquêté découvre que sa parole est précieuse, vaut son pesant d'or pour son interlocuteur, que ce dernier n'hésite pas à abandonner son « texte » (le guide d'entretien) pour lui faire commenter les informations livrées trop brièvement (Kaufmann, 2008). Surpris de se sentir écouté sincèrement et en profondeur, il se sent invité non sans plaisir à occuper un rôle central. Progressivement, l'échange parvient à trouver son équilibre entre deux rôles forts et contrastés. « L'enquêté comprend alors que s'il s'immerge plus profondément en lui-même, parvenant à s'exprimer davantage, il renforce son pouvoir dans l'interaction » (Kaufmann, 2008, p. 48).

Sans qu'il y ait une rupture conversationnelle dans l'échange, nous nous appuyerons sur 4 sous-thèmes (décrits ci-après) qui permettent d'ajuster la conduite de l'entretien et d'approfondir des points précis qui se révèlent incomplets ou contradictoires (Blanchet et Gotman, 2007).

L'entretien fait produire un discours qui s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence, où l'on ne décide pas *a priori* du système de cohérence interne des informations recherchées (Blanchet et Gotman, 2007). L'entretien est avant tout un parcours guidé par l'interaction entre l'interviewer et l'interviewé. Blanchet et Gotman (2007) soutiennent que s'entretenir avec quelqu'un c'est davantage une expérience, un événement singulier qui comporte toujours un certain nombre d'inconnues et de risques. Il s'agit d'un processus interlocutoire et non pas seulement un temps de prélèvement d'informations (Blanchet et Gotman, 2007). C'est la rencontre entre les deux protagonistes qui décide du déroulement de l'entretien. L'entretien, comme l'habitus, est en quelque sorte une « improvisation réglée » (Bourdieu, 1980). Une improvisation parce que l'entretien est une situation singulière capable de produire des effets de connaissance particuliers. Réglée parce que pour produire ces effets de connaissance, l'entretien demande un certain nombre d'ajustements (Blanchet et Gotman, 2007).

Ces éléments peuvent apparaître dans le récit spontané de l'enseignant-e, avec un degré de moindre importance, ou insuffisamment approfondis. Ce qui va nous mener à demander un supplément d'informations. Les entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'un codage construit à partir d'indices connectés eux aussi avec les données des questionnaires réalisés en amont.

Ainsi conçu, le guide de l'entretien semi-directif structure l'interrogation, mais ne dirige pas le discours lors des échanges. Il s'agit d'un système organisé de sous-thèmes que nous connaissons sans avoir à les consulter. Le guide composé de quatre sous-thèmes nous sert d'appui pour « improviser » des relances pertinentes sur différents énoncés de l'enquête (Blanchet et Gotman, 2007). « Cette technique permet donc, du moins en principe, à la fois d'obtenir un discours librement formulé par l'interviewé, et un discours répondant aux questions de la recherche » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 62). Tout comme le questionnaire, le guide d'entretien a été testé.

III-3-2 Présentation des sous-thèmes et des familles d'indicateurs

Sous-thème 1 : l'identification : que diriez-vous des enfants intellectuellement précoces (EIP) que vous avez remarqués au cours des 5 dernières années ?

Sous-thème 2 : Comment définiriez-vous les EIP ?
Que diriez-vous sur leur scolarité ? leur environnement ?

Sous-thème 3 : En quoi leur précocité intellectuelle a-t-elle éventuellement eu une incidence sur la pédagogie ?

Sous-thème 4 : Que pouvez-vous dire sur le devenir scolaire du ou des EIP rencontrés ?

-La première famille d'indicateurs que nous nommerons « indicateurs d'identification » détermine le cadre spatio-temporel et les conditions de détection des sujets à haut potentiel. Nous nous intéressons au lieu où les enfants ont été repérés. Est-ce à l'école maternelle ou plutôt à l'école primaire, ou encore à l'extérieur de l'école ? Qui sont le ou les protagonistes de l'identification ? Comment l'enfant a-t-il été remarqué ?

-La seconde famille d'indicateurs que nous nommerons les « indicateurs de prise en compte » permet de répondre par l'affirmative au haut potentiel, de renseigner ce que produit cette identification au plan pédagogique. Quelle est la suite donnée au repérage ? Quels sont les aménagements pédagogiques spécifiques proposés ?

-La troisième famille d'indicateurs que nous nommerons « indicateurs de position » renseigne la position sociale des parents et de l'enfant, susceptible d'influencer sa position scolaire. Il s'agit également de renseigner la position scolaire occupée, dans le premier tiers, le deuxième tiers ou le troisième tiers de la classe.

-La quatrième famille que nous nommerons « indicateurs de dispositions » permet de renseigner la perception que l'enseignant a des dispositions mentales et comportementales de l'élève.

III-3-3 La population investiguée

La population est constituée exclusivement d'enseignant-e-s (34 femmes et 5 hommes) ayant répondu en amont au questionnaire et donné leur accord pour nous accorder un entretien, et déclarant avoir remarqué dans leur classe au moins un élève pressenti à haut potentiel au cours des cinq dernières années.

Les 39 entretiens se sont tenus, pour la plupart, à l'école, dans la classe de l'enseignant-e, hors temps scolaire. Le lieu et le moment de la rencontre ont été choisis par les personnes interviewées. Elles ont privilégié le face à face à l'exception de trois enseignant-e-s empêchés (dont l'un se trouvait en France pour des raisons professionnelles) qui ont demandé à ce que les entretiens puissent se faire par *skype*. Chaque entretien est précédé par les présentations (précisant le cadre universitaire dans lequel nous nous inscrivons, garantissant l'anonymat, donnant une estimation de la durée de l'entretien, demandant l'autorisation d'enregistrer l'échange) et les remerciements cordiaux et reconnaissants que nous adressons à notre interlocuteur, dépositaire de la matière première de notre travail de recherche.

L'analyse qualitative des entretiens a été réalisée avec le logiciel Modalisa (version 8) en utilisant notamment une analyse de contenu simplifiée par la fréquence d'apparition des mots avec les techniques catégorielles (Bardin, 2007).

III-4 Présentation des résultats et éléments d'analyse

Sur les 39 enseignant-e-s interviewé-e-s :

1 enseignant-e a vu 3 enfants présumés « précoces » au cours des 5 dernières années

2 enseignant-e-s ont vu 2 enfants présumés « précoces » au cours des 5 dernières années

36 enseignant-e-s ont vu 1 enfant présumé « précoce » au cours des 5 dernières années

Concernant l'identité sexuée des 46 enfants présumés « précoces » par les enseignant-e-s, sont signalés : 24 garçons et 22 filles.

La présente enquête confirme donc les chiffres annoncés dans la précédente investigation, montrant qu'il y a pratiquement autant de filles à haut potentiel repérées que de garçons.

Tableau n°19 Répartition par classe (de la STP au CM2) des 46 enfants présumés précoces par les 39 enseignant-e-s interviewé-e-s

	Effectifs	Fréquence
Non réponse	 3	6,5%
STP	 2	4,3%
SP	 2	4,3%
SM	 4	8,7%
SG	 8	17,4%
CP	 13	28,3%
CE1	 7	15,2%
CE2	 3	6,5%
CM1	 3	6,5%
CM2	 1	2,2%
Total	46	

On trouve des enfants dans tous les cycles et dans toutes les classes : de la toute petite section de la maternelle au CM2. Ces résultats convergent avec ceux obtenus au cours de l'enquête par questionnaire. Le repérage commence dès les petites classes, s'intensifie au cycle 2 puis se raréfie au cycle 3.

Tableau n°20 Répartition par âge (de 2 ans à 8 ans) des enfants présumés précoces par les 39 enseignant-e-s interviewé-e-s

	Effectifs	%
= 2 ans	2	4,3%
= 3 ans	2	4,3%
= 4 ans	6	13,0%
= 5 ans	14	30,4%
= 6 ans	12	26,1%
= 7ans	5	10,9%
= 8 ans	4	8,7%
Total	45	100,0%

Non réponse : 1 Minimum=2 Maximum=8 Somme=243 Moyenne=5,4 Ecart-type=1,45
Valeurs différentes inventoriées : 7

Ce tableau confirme les résultats de la précédente enquête déterminant l'âge de signalement des jeunes. Ils sont surtout repérés à 5 ans et 6 ans.

Nous avons recherché tout d'abord si les données sociodémographiques identifiées dans le cadre du questionnaire étaient bien confirmées à l'échelle de nos entretiens. La population interviewée n'est pas atypique par rapport à la population investiguée en amont dans le cadre du questionnaire.

Puis, nous avons déployé un questionnement nous permettant

- a) de compléter les données socio-démographiques (catégories professionnelles des enfants présumés précoces)
- b) de saisir les caractéristiques attribuées par les enseignant-e-s à la population des enfants ciblés
- c) d'identifier les éventuelles incidences sur leur pédagogie.

III-4-1 Une pré-identification socialement sélective

Tableau n°21 Répartition par catégorie professionnelle (Prof. du père) des 46 enfants présumés « précoces » par les 39 enseignant-e-s interviewé-e-s

	Catégorie professionnelle des pères des enfants présumés précoces par les enseignant-e-s
Employés ?	16
Cadres et professions intellectuelles supérieures ?	18
Profession intermédiaire ?	10
Ouvriers ?	2
Total / occurrences	46

Les pères cadres et ceux qui exercent une profession intellectuelle supérieure occupent le premier rang (18/46). Au regard de la distribution des CPS en Polynésie, ils sont sur-représentés. En effet, si nous prenons pour référence le dernier recensement¹², celui de 2017, les cadres et professions intellectuelles supérieures ne représentent que 3% de la population (2,97%).

¹² <http://www.ispf.pf/bases/Recensements/Historique/caract%C3%A9ristiques-socio-d%C3%A9mographiques>

Population au RP		
	RP 2017	En Pourcentage
	5 033	1,82
Agriculteurs exploitants	11 734	4,25
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	8 202	2,97
Cadres et professions intellectuelles supérieures	17 061	6,18
Professions Intermédiaires	35 620	12,90
Employés	27 876	10,10
Ouvriers	27 248	9,87
Retraités	143 144	51,87
Autres personnes sans activité professionnelle	275 918	100
Grand Total		

Au deuxième rang, se placent les parents « employés » (16/46). Dans cette catégorie des parents « employés » sont regroupés les employés civils, les agents de service de la fonction publique,

les policiers et militaires, les employés administratifs d'entreprise et les employés de commerce.

Dans la catégorie « profession intermédiaire » (10/46) figurent les professeurs des écoles, les instituteurs et assimilés, les professions intermédiaires de la santé et du travail social, les professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises.

Sur les 46 enfants présumés précoces par les 39 enseignant-e-s interviewés, seuls 2 ont un père ouvrier. Cette catégorie est donc sous-représentée.

Les travaux de recherche, et ce depuis les années 1970 (Tort, 1974 : Roth, 1974) ont montré l'effet de sélection sociale que produisent les évaluations psychométriques. Ils ont souligné la surreprésentation des enfants issus des catégories sociales favorisées. Cependant cette sélection, concernant le « recrutement des enfants intellectuellement précoce », ne s'opère pas tant dans le bureau du psychologue qu'en amont dans l'entourage familial et scolaire.

Les données que nous avons collectées sur le terrain de l'Ecole montrent que la pré-identification par les enseignant-e-s exerce une sélection sociale, intervient dans le recrutement social des enfants à haut potentiel. Cette pré-identification est déjà - sans attendre l'identification et la qualification par le psychologue - caractérisée par une surreprésentation des enfants culturellement les mieux dotés, les plus en connivence avec la culture promue par l'institution.

Dit autrement, ce ne sont pas les tests qui assurent la forte sélection sociale. Si tel était le cas, frapperaient en masse aux portes du psychologue des enfants de toute condition ; la pré-identification de l'entourage ne « jouerait » pas dans le recrutement social, et ce seraient les tests qui élimineraient les enfants issus de milieux sociaux défavorisés.

Notre enquête nous conduit à penser que la pré-identification joue, sur le terrain investigué, un rôle majeur dans le recrutement social des enfants « intellectuellement précoces » ; rôle tel que la majorité des enfants pressentis à haut potentiel et issus des catégories sociales les plus modestes n'accède pas aux évaluations psychométriques. La sélection sociale se construit en fait *avant* l'entrée dans le bureau du psychologue.

Dans ces conditions, ce ne sont pas tant les exigences cognitives et culturelles du test qui font socialement la différence entre les groupes sociaux que les conditions d'accès au test. Pour être qualifié « d'intellectuellement précoce », il faut que le jeune ait accès au test, accès au psychologue. Et cela ne va pas de soi.

En quoi l'environnement familial peut-il jouer sur les performances académiques des enfants à haut potentiel ?

Les variations de niveau scolaire au sein de la population d'enfants précoces dépendent des variables mises en avant par la sociologie de l'éducation la plus classique, comme la profession et le diplôme des parents. La probabilité qu'un enfant soit décrit comme ayant un niveau scolaire fort augmente systématiquement avec le statut professionnel et les ressources culturelles des parents. La part d'enfants réussissant très bien à l'école augmente de manière régulière à la fois avec le diplôme de la mère et le diplôme du père. Le niveau scolaire ne change donc pas de régime sociologique lorsqu'il concerne des enfants à haut potentiel (Lignier, 2012).

La pré-identification par les enseignant-e-s interviewé-e-s des élèves à haut potentiel est socialement marquée. Il y a une surreprésentation des enfants de parents cadres ou exerçant une profession intellectuelle. Toutes les catégories socioprofessionnelles sont cependant « représentées », y compris les milieux socialement défavorisés.

III-4-2 Perceptions, par les enseignant-e-s interviewé-e-s, du haut potentiel : une distinction par le haut

III-4-2-1 Référence (indiscutée et indiscutable) à l'évaluation psychométrique

Lorsque les personnes interrogées évoquent dans l'entretien ce qui caractérisent à leurs yeux les enfants à haut potentiel, elles mettent en avant leurs résultats aux tests :

Sur 39 enseignant-e-s, 25 évoquent l'évaluation psychométrique.

Les tests de QI constituent la principale référence d'identification. L'anoblissement psychologique demeure l'attestation par excellence du haut potentiel.

Rappelons qu'en Polynésie Française, comme en France, les instruments de mesure les plus répandus sont les tests de QI de Wechsler (la WISC IV). Cet outil de mesure peut cependant être l'objet de critiques ; critiques non évoquées par nos interviewé-e-s. Quelles sont ces possibles critiques ?

Critique tenant à la langue. La Polynésie est un territoire Français qui possède ses spécificités culturelles dont sa ou plutôt ses langues maternelles. Une langue est d'abord réfléchie et pensée

avant d'être parlée. Chaque enfant la manie en fonction de ses dispositions, son histoire propre, au contact de son environnement, avec les richesses ou les limites de son milieu social et culturel. Lorsque l'on considère des élèves issus d'un quartier populaire, d'un atoll, d'une île éloignée de la grande capitale, apparaissent des écarts plus ou moins importants entre les individus. Les enfants n'ont pas la même aisance verbale. D'un groupe social à l'autre, le langage employé est plus ou moins riche et complexe. Un certain nombre de jeunes parle un bilinguisme dont ils ne maîtrisent pas toujours les nuances et les subtilités (Paia et Vernaudo, 2002). La transition d'une langue à une autre n'est pas aisée. L'usage de plus en plus marginalisé des langues Polynésiennes, au bénéfice de la langue de Molière, ne facilite pas pour autant une meilleure maîtrise orale et écrite du français. Ce qui complique la passation des tests standardisés et contribue à interroger leur fiabilité. L'évaluation psychométrique est, de ce point de vue, culturellement sélective.

Critique tenant au plafond des notes. Selon Lubart (2006) et Lignier (2012) l'instrument psychométrique généraliste serait inadapté à la détection d'enfants intelligents hors du commun. Le WISC est destiné à la population générale, le principal problème concernant l'identification des enfants de haut niveau intellectuel est le manque de sensibilité de son étalonnage pour les notes extrêmes (Lignier, 2012). Un « effet plafond » serait notamment observable pour certains subtests, les enfants les plus performants atteignent trop facilement un score maximum qu'ils ne peuvent dépasser. On assiste à un « effet tassement » des qualités distributives de l'instrument pour les zones extrêmes, le haut comme le bas de l'intelligence (Bléandou, 2004).

Critique liée à la conception réductrice de l'intelligence. Outre la critique d'ordre technique ci-dessus, c'est surtout une critique théorique qui est formulée : il ne serait pas légitime de réduire l'intelligence à une dimension unique comme le veut la logique du QI, notamment au regard des théories actuelles de l'intelligence, qui s'ouvrent à une conception pluraliste. Le QI ne mesurerait que la « forme académique », c'est-à-dire scolaire de l'intelligence, et laisserait de côté les autres dimensions relativement indépendantes mais tout aussi cruciales pour une juste évaluation des aptitudes : dont la créativité, les compétences émotionnelles ou les capacités en matière de sociabilité (Lignier, 2012). Ces considérations incitent à promouvoir l'usage d'autres instruments psychométriques de mesure, avec le souci d'une évaluation à la fois multidimensionnelle et spécifiquement adaptée aux forts niveaux de performance. « De telles critiques n'ont toutefois pas abouti à des recherches empiriques ou à des applications concrètes.

Elles ne remettent pas foncièrement en cause le fait que, en matière de supériorité intellectuelle enfantine « aujourd'hui encore, l'identification par le QI (Wechsler) reste la méthode dominante dans la recherche comme dans la pratique psychologique » (Lignier, 2012, p. 95).

Si les tests tel le WISC sont critiquables, aucun parcours d'identification de la précocité intellectuelle ne peut cependant en faire l'économie. Les tests d'intelligence sont le produit d'un siècle de recherches (Wahl, 2017). Aujourd'hui, les tests de Wechsler sont les plus répandus en Polynésie comme en France. La WPPSI-IV est destinée aux enfants de 2 ans et 6 mois à 7 ans et 3 mois. Le WISC IV pour les enfants de 6 à 16 ans et 11 mois, et la WAIS-IV pour les adultes de 16 à 79 ans et 11 mois. Le WISC V vient récemment de faire son apparition sur le Territoire.

Peut-on dire que certains tests sont plus pertinents que d'autres pour détecter le haut potentiel des enfants Polynésiens ?

La littérature psychologique (Siaud Facchin, 2012) souligne l'incidence du milieu social d'appartenance. Selon celui-ci, l'enfant peut éprouver des difficultés à mettre en mots ses connaissances, il peut manifester une structure de pensée perturbée par une maîtrise insuffisante du langage. Nous évoquons cette situation plus haut pour certains enfants Polynésiens dont la langue maternelle n'est pas le français. Parmi les tests complémentaires préconisés, certains peuvent combler ces faiblesses (Siaud Facchin, 2012). Les enfants qui appartiennent à une culture de référence différente de celle dans laquelle les tests sont pensés et étalonnés, peuvent passer le test de « culture-free » pour obtenir une évaluation fiable de l'intelligence générale (Siaud Facchin, 2012). Faisant abstraction de tout aspect verbal ou culturel, ces tests donnent une bonne mesure du facteur « g »¹³ (Siaud Facchin, 2012).

¹³ Charles Spearman, psychologue britannique, publie en 1904 un article qui fera date: « l'intelligence générale objectivement déterminée et mesurée. » Il mobilise pour ses recherches des élèves de plusieurs écoles. Il constate que les notes scolaires sont corrélées aux résultats des tests d'intelligence, telles la compréhension lexicale ou la maîtrise du calcul, mais également aux performances psychosensorielles, par exemple les seuils d'acuité visuelle. Il soumet les élèves à des épreuves de nature très différentes et relève que ceux qui obtiennent une bonne note à une épreuve ont plus de chances de réussir à toutes les autres. Spearman convient qu'il existe de notables exceptions, mais statistiquement cette règle des corrélations se confirme. Il en déduit qu'un même facteur général, qu'il nomme le facteur g, détermine un même niveau de performance pour l'ensemble des capacités intellectuelles » (Whal, 2017, p. 23).

"Cette conception unifactorielle de l'intelligence souffre cependant d'une certaine approximation. Spearman concède qu'il existe un facteur spécifique à chaque épreuve et que si le facteur g permet de prévoir un certain niveau, il reste moins précis qu'une épreuve ciblée » (Whal, 2017, p. 24).

Le facteur g a une réalité mathématique prédictive incontestable; pour autant, il pourrait correspondre à un artefact; l'apparente homogénéité de l'intelligence tenant surtout à l'imprécision des tests qui mesurent différemment des performances identiques, par exemple la maîtrise de la langue écrite ou la capacité de réactivité. De nombreux auteurs ont tenté soit de se passer du facteur g, soit de l'intégrer à d'autres théories (Whal, 2017, p. 24).

Mais, à notre connaissance, ces outils complémentaires ne sont pas déployés en Polynésie (l'enquête auprès des psychologues, nous le verrons, nous le confirmera). L'identification demeure fondée essentiellement sur des tests d'intelligence mesurant le QI. Leur absence de sensibilité aux différences socioculturelles est telle qu'ils ont souvent du mal à passer auprès des élèves qui parlent la même langue que leurs camarades métropolitains vivant en France, mais emploient un registre lexical sensiblement différent influencé par leur environnement géographique et sociohistorique.

Pourquoi, malgré tout, demeure-t-il souhaitable de faire passer les tests ?

Pour Lignier (2012), « l'anoblissement psychologique » autrement dit la validation psychométrique a du sens. Il permet de structurer les apprentissages et d'éviter que l'excellence de ses enfants ne soit « bradée » par la suite. Si on prend en compte l'enfant à haut potentiel dès le primaire, cela lui évitera des écueils à venir. Il sera plus disponible au moment des apprentissages au collège, puis au lycée (Lignier, 2012). On veut, par-là, réduire pour l'enfant, dès son jeune âge, l'incertitude scolaire.

III-4-2-2 Référence (seconde) aux résultats scolaires

Les signes d'excellence académique démarquent cette population d'élèves aux yeux des enseignant-e-s interviewé-e-s (16/39). Leurs facilités à résoudre des problèmes complexes se remarquent dans leur(s) domaine(s) de prédilection : Sur les 46 enfants présumés « précoces » évoqués par les enseignant-e-s, 25 comptent parmi leur(s) domaine(s) de prédilection les mathématiques, 16 la littérature, 10 les sciences. Les autres domaines tels le sport, l'informatique, les arts visuels, l'histoire sont périphériques dans les propos des enseignant-e-s et concerneraient une minorité d'enfants.

La visibilité donnée aux mathématiques ne doit rien au hasard. Cette discipline est un terrain privilégié d'expression de la précocité. Les « exhibitions » de l'« intelligence » observées et rapportées par les enseignant-e-s ont plus souvent pour cadre le cours de mathématiques que

Dans les années 1990, Sternberg a proposé un nouveau test: le STAT (Sternberg Traicahic Abilities Test) englobant trois formes d'intelligence: analytique pratique et créative, qu'il a lui-même élaborées. « Le paradoxe est que l'analyse des résultats du STAT montre que les trois formes d'intelligence ne sont pas indépendantes, que leurs résultats sont plutôt concordants et donc que l'on retombe sur le facteur g » (Whal, 2017, p. 26).

les autres cours. Il y a bien, dans la manifestation/confirmation de la précocité intellectuelle, une sélectivité des disciplines.

Cette sélectivité disciplinaire doit être précisée au sens elle est aussi une sélectivité des contenus.

« Si l'« intelligence » est une excellence qui ne porte pas sur n'importe quoi, elle ne se pratique pas non plus n'importe comment. La meilleure illustration de ce principe implicite est peut-être la dimension « mentale » qui apparaît souvent dans les pratiques scolaires et culturelles des enfants, et qui fait écho à la labellisation « cognitive » qui les caractérise. Le calcul mental fait par exemple l'objet de toutes les attentions, et les enfants aiment à détailler leur manière de raisonner, aussi bien en classe sur invitation de l'enseignant-e, que hors de la classe, comme pour épater les camarades... » (Ligner, 2007, para. 36).

La complexité constitue un défi nécessaire à leur expression, et l'erreur, une forme d'humiliation à éviter à tout prix. L'ordinaire est, et doit être, celui des performances répétées ; aucune contre-performance ne semble envisageable. A titre d'exemple, « un enfant à haut potentiel passionné de littérature humoristique, ayant sauté deux classes, a obtenu la note maximale 20 comme moyenne annuelle du CP au CM1 » (Enseignant-e 3, école publique Punaauia).

Parfois les performances exceptionnelles enregistrées le sont dans une discipline. Ainsi deux enseignant-e-s, parmi les 39 interviewé-e-s, ont constaté que certains enfants sont particulièrement performants en Mathématiques. Leur rapidité à calculer, à manipuler mentalement les nombres confirment des compétences logico-mathématiques hors normes. Très tôt, dès les petites classes, ils s'approprient le système numérique ainsi que sa logique, la symbolique des nombres et l'intérêt de leur utilisation. D'année en année, de classe en classe, les compétences s'affirment, se développent. Ces élèves à haut potentiel se distinguent, non seulement au sein de la classe, mais aussi au sein de l'école. Les camarades en parlent, les enseignant-e-s aussi. Et le plaisir s'intensifie, avec la découverte des grands nombres. C'est l'occasion rêvée de « jouer » avec ceux-ci et d'en trouver de plus grands, plus fascinants encore. La modalité de raisonnement utilisée pour opérer les processus de calcul échappe à la logique mathématique habituelle ; elle constitue une prouesse hors de portée des pairs et parfois de l'enseignant lui-même. Les procédures de calcul retenues sont souvent complexes, inédites et le jeune éprouve des difficultés à les verbaliser. Il ne sait que répondre à son professeur lui demandant d'expliquer ce qu'il a fait pour arriver à ce résultat.

Tableau n°22 Classement, par les enseignant-e-s interviewé-e-s, des enfants présumés précoces au sein de la classe

	Effectif
Les élèves présumés précoces appartenant au premier tiers de la classe (les élèves les plus performants)	37
Les élèves présumés précoces appartenant au deuxième tiers de la classe	5
Les élèves présumés précoces appartenant au troisième tiers de la classe (les élèves les moins performants)	4
Total	46

Les élèves présumés « précoces » situés par les enseignant- e-s- dans le premier tiers (celui des élèves les plus performants) de la classe sont majoritaires (37 sur 46). Une minorité appartient au deuxième, voire au troisième tiers de la classe.

Très peu d'enfants pressentis à haut potentiel sont décrits par les enseignant-e-s comme en « difficultés scolaires », qui plus est « en retard ». L'orientation vers les évaluations psychométriques n'est donc pas motivée, du côté de l'enseignant-e-, par une appartenance à la galaxie des « dys », par un déficit de rendement scolaire.

Comment peut-on expliquer les contre-performances de cette minorité ?

Pour Wahl, "Quelque pourcentage que l'on retienne, il est vrai que les enfants à haut potentiel peuvent connaître l'échec scolaire. Toute une littérature a fait florès sur ce paradoxe. On oppose notamment les enfants dits "laminaires" (qui décrit l'écoulement harmonieux d'un fluide) et les enfants dits "complexes". Les premiers, les laminaires sont heureux de leur réussite, leur sensibilité n'est pas exacerbée et ils gardent une certaine légèreté d'être. Les seconds les complexes, se tourmentent plus qu'ils ne se réjouissent de leurs talents et la moindre déconvenue les submerge d'émotions » (2017, p. 89).

Les premiers résultats des recherches en neuro-sciences semblent confirmer l'intuition clinique de deux profils d'enfants précoces (Wahl, 2017) : les précoces laminaires et les précoces complexes. On observe chez les précoces laminaires un niveau homogène et des réponses plus déductives, chez les complexes un niveau hétérogène (la compréhension verbale est supérieure

aux capacités visuo-spatiales) et des réponses plus intuitives (Wahl, 2017). Parallèlement, l'IRM montre une connectivité homogène des deux hémisphères, gauche pour le langage et droit pour le visuo-spatial, alors que chez les précoces complexes, l'hémisphère gauche semble beaucoup plus activé que l'hémisphère droit (Wahl, 2017).

S'appuyant sur une étude associant imagerie cérébrale IRM et tests de QI, Wahl (2017) soutient que de toutes les aires cérébrales qui participent de l'exercice de l'intelligence, le cortex préfrontal reste la clé de voûte du développement cognitif, notamment pour la pensée abstraite, l'attention, la mémoire, la planification, l'anticipation et tous les liens qui unissent la cognition et les émotions. L'imagerie cérébrale objective une maturation anatomique et fonctionnelle plus lente du cortex préfrontal, en comparaison des autres aires cérébrales, montrant ainsi qu'il faut du temps pour accéder à la pensée analogique (Wahl, 2017).

L'auteur met l'accent sur les caractéristiques des enfants dits « complexes » mais se garde d'interroger l'(in)adaptation de la structure scolaire et de la pédagogie déployée. Dans les faits, en Polynésie, le « paradoxe », celui des enfants « intellectuellement précoces » en « échec scolaire » concerne un nombre infime de jeunes.

N'y a-t-il pas un risque à valoriser uniquement le plan cognitif ?

Si l'entourage ne valorise que l'avance de l'enfant sur le plan intellectuel et si l'enfant est alimenté exclusivement dans le registre cognitif, il deviendra d'autant plus boulimique au niveau des performances intellectuelles que ces capacités peuvent répondre, que son plaisir se trouve renforcé par la fascination et par l'image positive éprouvée par l'entourage (Vaivre-Douret, 2006). Il peut tendre à s'isoler dans sa bulle intellectuelle (Vaivre-Douret, 2006). L'enfant devient exigeant, cède à la toute-puissance : « je sais tout » (Vaivre-Douret, 2006). Son incapacité à s'adapter à la frustration, le pousse à répondre par l'agressivité, à être sujet à une angoisse débordante (Vaivre-Douret, 2006).

Les enfants à haut potentiel ont-ils un style cognitif singulier ?

Parker et ses collaborateurs (Mills et Parker, 1998 ; Parker, 1997 ; Stumpf et Parker, 2000) ont examiné les styles cognitifs et traits de personnalité des enfants à haut potentiel. Ils adoptent souvent un style de pensée intuitif et affichent nettement une préférence pour les concepts abstraits et théoriques (Lubart, 2006). Parker (1997) montre qu'ils présentent deux formes de perfectionnisme. Le perfectionnisme adapté donne la possibilité aux enfants à haut potentiel de

« réussir » aux plans académique et social. Les sujets à haut potentiel manifestant ce perfectionnisme « sain » « sont significativement plus stables au niveau émotionnel, plus extravertis, plus consciencieux, plus dépendants, et présentent des compétences sociales plus élevées que celles des autres enfants à haut potentiel » (Lubart, 2006, p.159).

Dans le second cas, le perfectionnisme se traduit par une inadaptation au contexte social et académique. Globalement, les enfants/adolescents à haut potentiel manifestant un perfectionnisme inadapté présentent les scores les plus faibles sur le trait de personnalité "névrosisme" et « ouverture » et les plus faibles sur le trait de personnalité « agréabilité ». Ils sont anxieux et « détachés » socialement » (Lubart, 2006, p.159).

Pour autant, nous le verrons, les psychologues posant le diagnostic de précocité (psychologues scolaires et psychologues en libéral) reconnaissent que l'identification ne donne que très rarement lieu à un quelconque suivi thérapeutique du jeune. Au contraire, le recours *délibéré* aux évaluations psychométriques apparaît donc bien comme un enjeu de connaissance et de reconnaissance d'un état enfantin tenu pour différent, singulier – cette singularisation prenant d'abord sens, comme on va le voir, en relation avec la situation scolaire (Ligner, 2015).

III-4-2-3 L'apprentissage précoce de la lecture.

Celui-ci constitue, aux yeux des enseignant-e-s interviewé-e-s la seconde caractéristique des enfants à haut potentiel (23/39), si l'on excepte la performance aux tests administrés par le psychologue. Il n'est pas rare de constater que de jeunes élèves arrivent au CP sachant déjà lire. C'est un signe qui suscite des interrogations. Des enquêtés, tel cet(te) enseignant-e d'une école publique du centre-ville, affirment « qu'hormis quelques phonèmes complexes, l'apprentissage de la lecture était pratiquement achevé pour certains. D'autres ont commencé la lecture en apprenant les rudiments en maternelle avec la maîtresse, sur « le bout de la table », à la maison avec les membres de la famille. D'autres encore ont appris la combinatoire seuls, puis, par déduction, ont su lire des mots, ensuite des phrases. Enfin d'autres encore ont démarré la lecture au CP, puis ont devancé rapidement leurs camarades ordinaires » (Enseignant-e 2, école publique centre-ville Papeete). La littérature de jeunesse a ensuite pris le relais. Cette précocité en lecture peut être accompagnée d'une précocité pour les langues.

« Une fillette de 4 ans de l'école Tamanui a appris à lire avec son frère alors que ce dernier se trouvait au CP, et elle en section des grands. Après l'école, elle s'accaparait les cahiers et les

livres de son frère. Elle apprend à lire en observant son frère, en l'écoutant, en essayant de comprendre toute seule les mécanismes de la combinatoire. Tous deux étaient passionnés de l'émission « les chiffres et les lettres » qu'ils ne rataient jamais ». (Enseignant-e 14, école publique centre-ville).

Les enfants précoces découvrent parfois seuls la lecture, sans apprentissage et même sans y avoir été incités. La facilité pour la lecture laisse espérer les mêmes prouesses pour l'écriture. Mais le plus souvent la précocité pour la lecture n'augure pas forcément la maîtrise de l'écriture. « Ainsi un enfant précoce peut maîtriser la lecture à l'âge de 4 ou 5 ans, mais sans pour autant parvenir à l'habileté motrice de l'écriture » (Lignier, 2012, p. 83).

Lorsque les enfants ont découvert et maîtrisé seuls la lecture, « La noblesse psychologique » est alors étroitement en lien avec un savoir non seulement appris indépendamment des parents, mais aussi indépendamment des enseignant-e-s, chacun-e étant réduit-e à constater, à se « rendre compte » des performances hors de commun qu'elle autorise (Lignier, 2012, p. 263).

Au fond, l'école sert d'instance, non d'évaluation de la noblesse de l'intelligence (évaluation se construisant hors de l'enceinte et des canons académiques), mais de confirmation du caractère précoce de l'apprentissage (notamment de la lecture). « Le caractère et le comportement des enfants sont constitués, dans ce genre de présentation, comme une réalité ayant sa dynamique propre, suivant en quelque sorte son cours naturel, indépendamment des pratiques éducatives des parents ou de l'école » (Lignier, 2012, p. 264).

La littérature est – après les mathématiques -, du point de vue des enseignant-e-s enquêté-e-s, l'activité la plus prisée par les enfants à haut potentiel. Elle sous-tend une lecture abondante d'albums de documentaires ou d'œuvres intégrales. Un constat qui s'observe dès le cours préparatoire au moment de la maîtrise des clefs de la lecture.

La littérature de jeunesse ouvre des espaces de découverte et de culture. Cette aventure littéraire se poursuit ou commence dans le cadre familial. Or nous savons que le rapport de la famille à la littérature est socialement marqué et différencié.

Peut-on dire que la lecture est un allié de l'enfant à haut potentiel ?

Selon Ada (2008) la lecture ouvre et nourrit l'imaginaire. En découvrant des mondes inconnus, l'enfant se met à son tour à en créer d'autres. « Il est indispensable de favoriser un éveil de cet

ordre chez les enfants surdoués tout spécialement » (Ada, 2008, p. 194). Par ailleurs, « la pensée se nourrit de littérature : Elle y trouve l'écho des sentiments qui resteraient autrement trop confus pour être un jour explicités » (Ada, 2008, p. 195). Les enfants à haut potentiel, peuvent par son intermédiaire, aborder les questions existentielles de la condition humaine comme la vie ou la mort. D'après Weismann-Arcache (2009), le plus souvent, l'angoisse de mort qui contraint l'enfant à bouger tout le temps pour se sentir vivant, provient du trop-plein d'angoisse qui ne trouve pas des voies de décharge pour se réguler. A la source, les angoisses existentielles n'ont pas pu être contenues, jouées, exprimées ou parlées.

Cette facilité du jeune dans le rapport au lire peut devenir un allié du pédagogue. Dans une classe de CP de Tuterai tane à Pirae, tenue par l'un de nos enquêtés, deux jeunes enfants à haut potentiel lisent avec aisance des albums de la littérature de jeunesse, chaque jour, en début de matinée à leurs camarades de classe, à la place de l'enseignant. Inspirés et entraînés par cette nouvelle dynamique, leurs camarades tentent de les imiter.

III-4-2-4 Rapidité dans les apprentissages et capacité à les anticiper

La rapidité dans les apprentissages est une des caractéristiques conférées par les enseignant-e-s interviewé-e-s aux enfants à haut potentiel. Sur les 46 jeunes évoqués par les interviewé-e-s, 32 se distinguent, aux yeux des enseignant-e-s, par la vitesse de traitement de l'information.

Sur le plan de la cognition, cette caractéristique traduit la capacité de l'enfant à haut potentiel à traiter avec célérité les informations reçues. Quand bien même, l'enfant manifeste une préférence pour tel ou tel champ de connaissances, sa vélocité intellectuelle peut s'observer dans différentes disciplines. Il privilégie une vision globale, simultanée, contrairement à l'école qui préfère une démarche séquentielle, analytique, longue et coûteuse en énergie (Tordjman, 2005). Le contraste entre la fulgurance des réponses et l'incapacité d'expliquer le cheminement de sa pensée est un symptôme qui peut alerter l'enseignant-e (Tordjman, 2005). Selon cet auteur, l'enfant précoce traite l'information de façon analogique. A son insu, il associe les liens entre la question posée et les situations semblables vécues ; la solution s'impose à lui, sans qu'il soit capable d'en saisir l'origine, d'en détailler la construction.

Les observateur-trie-s interviewé-e-s évoquent un raisonnement capable « d’avalier des étapes », oubliant au passage le chemin emprunté. « Ils travaillent à un rythme incroyable et l’on a souvent du mal à les suivre et les contenir » (Enseignant-e 4, école publique centre-ville). Le rythme d’apprentissage de ces élèves bouscule les pratiques pédagogiques « installées ». Cette vitesse fascine et parfois – nous y reviendrons - embarrasse.

Qu’est-ce qui caractérise cette vitesse des apprentissages ?

Les travaux de Vaivre-Douret (2006) montrent que l’une des caractéristiques fondamentales - à côté des aptitudes sensori-perceptives très développées des enfants à haut potentiel – tient au besoin impérieux de s’investir mentalement pour s’approprier des connaissances et éviter de tomber dans l’ennui. Ils construisent des évocations mentales sous divers registres : kinésiques, visuel et auditif qui peuvent être associés (Vaivre-Douret, 2006). Ils vivent dans une sorte d’état d’alerte continu, une quête soutenue du monde environnant (Vaivre-Douret, 2006).

L’imagerie médicale du cerveau au travail (lors d’activités impliquant les raisonnements abstraits) donne une explication à la particularité du traitement de l’information chez l’enfant à haut potentiel. L’observation montre que l’individu à haut potentiel utilise un réseau de connexions cérébrales plus court, plus rapide et plus efficace et donc moins consommateur d’énergie, ce que confirme la mesure de potentiels évoqués (un potentiel se définit ici comme la modification de l’activité électrique du cerveau en réponse à une stimulation extérieure qu’elle soit visuelle, auditive, sensitive ou motrice (Wahl, 2017). L’hypothèse d’une différence de rapidité dans le traitement des informations en faveur des enfants à haut potentiel repose en partie sur des connexions plus nombreuses entre les neurones (Lubart, 2006). On observe chez ces sujets une vitesse de conduction nerveuse qui rend compte de l’exécution plus véloce des processus cognitifs élémentaires (Reed et Jensen, 1992). Il semble s’affranchir d’étapes laborieuses pour offrir plus vite une solution elliptique (Wahl, 2017).

Pourtant, « il arrive à ces enfants atypiques de se tromper sur des questions simples ou banales » (Enseignant-e 4, école publique centre-ville).

La vitesse du traitement de l’information permet-elle toujours à l’enfant d’atteindre des performances voulues ?

L'enfant à haut potentiel dispose d'un fonctionnement cérébral spécifique avec de hautes capacités de traitement de l'information, ce qui lui octroie des atouts importants sur le plan de la plasticité, mais il n'en est pas moins vrai qu'il demeure vulnérable (Lubart, 2006). D'où la nécessité de s'interroger sur l'ajustement de l'environnement dès le plus jeune âge en prenant en considération la maturation développementale précoce et les processus de traitement de l'information spécifiques (Lubart, 2006). Les enfants à haut potentiel en détresse gagneraient à être repérés le plus tôt possible pour éviter de sombrer dans des orientations pathologiques (Lubart, 2006). « Toute la difficulté pour ces enfants est aussi de conserver un développement sans morcellement précoce des fonctions cérébrales sollicitées ou l'hypertrophie d'une seule fonction notamment cognitive qui risquerait d'entraîner la dissociation du corps et de l'esprit » (Lubart, 2006, p. 136).

Le rythme et la cadence assignés aux camarades au quotidien surtout lorsque les enfants à haut potentiel se trouvent à plusieurs dans une même classe, interrogent la pédagogie de l'enseignant-e et la socialisation entre pairs. Un-e enseignant-e, adepte de la pédagogie différenciée en faveur des enfants à haut potentiel, nous partage ses difficultés : « Tout allait trop vite et ils volaient très haut. C'était inaccessible aux autres » (Enseignant-e 1 école publique centre-ville). Elle craignait de perdre de vue les élèves qui apprenaient à un rythme normal ou trop lent. « Les quatre jeunes enfants HP se trouvaient toujours ensemble ne se mélangeant que très rarement aux autres. Ils prenaient la parole tout le temps et dominaient tous les débats dans toutes les disciplines. Le tutorat instauré dans l'espoir de les responsabiliser, de modifier les relations entre les enfants à haut potentiel et leurs camarades n'a pas donné les effets escomptés. A la fin de l'année scolaire, deux d'entre eux ont sauté une classe passant de la SM au CP, une autre a sauté deux classes passant directement au CE1. Le quatrième élève a été admis normalement en section des grands, les parents s'étant opposés¹⁴ à un passage anticipé au CP malgré les tests validant son potentiel intellectuel » (Enseignant-e 1 école publique).

La rapidité dans les apprentissages est associée par les enseignant-e-s à une capacité à les anticiper, à « prédire » des développements :

¹⁴ Il s'est avéré que dans cette dernière famille, la grande sœur était aussi une enfant à haut potentiel. Les capacités hors normes du garçonnet étaient inférieures à celles de son aînée. De plus, les parents plus ou moins « malmenés » par la précocité de cette dernière ont décidé de marquer une pause avec le petit frère.

« L'enfant à haut potentiel semble « flairer » les événements à venir » (Enseignant-e 12, école privée centre-ville).

Ces enfants devancent souvent les données objectives de la tâche à accomplir, avec une sorte d'acuité qui leur donne intuitivement une solution globale (Vaivre-Douret, 2006). Un tel comportement peut être interprété, à tort, comme une forme de précipitation immature, alors que l'on pourrait parler – au contraire - d'hyper maturité (Vaivre-Douret, 2006).

La vitesse du traitement de l'information, caractéristique de l'enfant à haut potentiel, n'est pas sans lien avec l'anticipation. Il manifeste une vivacité d'esprit, comprend l'essentiel d'un sujet avant que l'enseignant-e en ait terminé l'explication.

Cette vélocité intellectuelle peut être mise à mal au sens de mise en sommeil, par l'insuffisance de défis. Elle peut également entrer en tension avec certaines tâches telle l'écriture : le jeune peut juger qu'il n'est pas utile d'écrire ce qu'il sait déjà. Il voit là une perte de temps. « La curiosité des enfants précoces se nourrit d'une pensée rapide, inventive et perspicace, mais elle peut manquer d'endurance et donc ne pas toujours s'accompagner de « studiosité » (Wahl, 2017, p. 69). Un-e enseignant-e remarque :

« Les enfants à haut potentiel ne terminent pas toujours les tâches demandées dans leur totalité. Il leur arrive de n'en faire que le quart, le tiers ou encore la moitié » (Enseignant-e 13, école publique district Pirae).

Doté d'une pensée en arborescence, l'enfant à haut potentiel peut aventurer son esprit dans plusieurs directions à la fois (Olano, 2015). A partir d'un mot clé, il va effectuer des connexions et des associations d'informations. Chaque information va elle-même se subdiviser en de nouvelles données et ainsi de suite. Les informations circulent à une très grande vitesse provoquant parfois la confusion chez l'enfant incapable de séparer l'utile du superflu (Olano, 2015).

III-4-2-5 Capacités de raisonnement hors du commun, maniement de l'abstraction et attrait pour la complexité

Des enseignant-e-s (8/39) soulignent des capacités de raisonnement, de réflexion, voire de « sagesse », parfois manifestées dès les classes maternelles. Ils ont tendance, expliquent ces enseignant-e-s, à aller spontanément vers les activités dites « intellectuelles » - préférées aux activités motrices - et à privilégier les apprentissages qui constituent de véritables défis

(Grégoire, 2009). Les enseignant-e-s notent une maturité conceptuelle étonnante, la complexité et la justesse des propos, des choix et des décisions dûment argumentés. Ces enquêtés se disent fascinés par cet enfant « qui est toujours dans les livres ». Et puisqu'il est difficile de l'en extirper, ils le laissent à sa passion. Mais ils lui demandent parfois, en retour, d'en faire des exposés pour ses camarades. Ce qui se traduit par un surcroît de motivations.

Pourtant la maturité intellectuelle des jeunes à haut potentiel est souvent sujet à polémique. Certains facteurs semblent la remettre en cause. Notamment le décalage entre le raisonnement intellectuel et un comportement ne satisfaisant pas à la forme scolaire ou le décalage entre son art du raisonnement et ses contre-performances académiques.

Les parents sont parfois déconcertés par les questions scientifiques et métaphysiques de leurs enfants précoces et peinent à répondre (cf. les rencontres avec les parents organisées par l'association du Fenua pour les enfants intellectuellement précoces), de peur de commettre une maladresse sur des sujets délicats (Wahl, 2017). Or si l'environnement familial se trouve en retrait social et culturel par rapport à ses attentes, l'enfant peut comprendre qu'il grandit avec des proches qui ne sont pas aptes à connaître ses centres d'intérêt (Wahl, 2017). Cette dyssynchronie familiale peut provoquer un sentiment de déloyauté et un sentiment de culpabilité (Wahl, 2017). Les adultes (parents et enseignant-e-s) sont particulièrement sollicités. Les enfants précoces préfèrent souvent leur compagnie ou celle d'enfants plus âgés car elle répond à une maturité précoce (Wahl, 2017). La fréquentation d'enfants du même âge s'avère peu stimulante. Les échanges sont difficiles parce qu'ils ne partagent pas les mêmes goûts ou jeux (Wahl, 2017). L'isolement affectif peut s'accompagner d'un désintérêt plus global pour l'école (Wahl, 2017). « Ces petits et grands tourments participent très probablement du paradoxal échec scolaire des enfants surdoués » (Wahl, 2017, p. 86).

III-4-2-6 Une « grande curiosité » : un questionnement quasi incessant

Dès les petites classes de la maternelle, la maîtresse est « bombardée » de questions. Les « pourquoi » surviennent de façon permanente, ne laissant que peu de répit aux interlocuteurs. Animés par un désir de savoirs nouveaux et précis, ils se montrent exigeants. Comparable à une horde de photographes face à une cible, cherchant le meilleur angle de vue pour faire la photographie inédite, l'enfant à haut potentiel recherche et trouve en quelque sorte un angle d'attaque original pour atteindre son objectif. Il perçoit ce qu'un enfant ordinaire, voire un adulte ne voit pas. Il pose de nouvelles questions sur des sujets ou des définitions établies

obligeant ses interlocuteurs à se réinterroger. Et cette boulimie interrogative semble croître avec l'âge.

Les jeunes à haut potentiel aiment les défis intellectuels, les jeux complexes (Vaivre-Douret, 2006). Ils peuvent aussi apparaître très tôt comme des « touche à tout », se désintéressant des activités routinières (Vaivre-Douret, 2006). Ils cherchent des camarades plus âgés voire, avon-nous vu - des adultes dans le but d'établir des interactions sociales actives, sources de nouvelles connaissances (Vaivre-Douret, 2006). Assoiffés de nouvelles expériences et d'innovations, ils s'intéressent dès l'âge de 2 ans aux sciences de la vie et de la terre, à l'astronomie ou encore aux questions métaphysiques comme la vie et la mort (Vaivre-Douret, 2006).

La curiosité peut s'exprimer de différentes manières, amenant l'enfant à haut potentiel à s'isoler dans sa bulle intellectuelle, et laissant place à son imaginaire (Vaivre-Douret, 2006). Le sentiment de toute puissance qui l'habite, nourri par un imaginaire grandiose, peut cependant devenir source d'angoisse, si l'enfant HP n'est pas rassuré par son entourage, ou si certaines limites ne sont pas posées (Vaivre-Douret, 2006). L'enfant peut paraître très exigeant, prétendre qu'il « sait tout » transgressant au passage les limites qu'il a lui-même du mal à tolérer (Vaivre-Douret, 2006). D'où la nécessité de poser clairement et très tôt des règles en donnant le sens qui les fonde (Vaivre-Douret, 2006). Parce que la vie sociale en est pourvue et la construction du « moi » aussi (Vaivre-Douret, 2006).

La curiosité débridée des enfants à haut potentiel est-elle pour autant un atout sur le plan scolaire ?

Pour Weismann-Arcache (2009), la curiosité est un levier de la pulsion du savoir. Réprimer la curiosité conduit à créer des inhibitions scolaires (Weismann-Arcache, 2009). La curiosité interdite, celle qui porte par exemple sur les secrets de famille, est susceptible d'emporter avec elle le désir d'apprendre (Weismann-Arcache, 2009). Puisque l'essentiel qui concerne la filiation demeure tabou, « le manque de curiosité peut sans doute rendre malade, physiquement et psychiquement » (Weismann-Arcache, 2009, p. 180).

L'école et la famille n'ont pas toujours le temps ou la capacité de répondre à toutes les questions de l'enfant à haut potentiel, et comme la lecture est aussi un plaisir, les encyclopédies, les romans et internet offrent d'immenses possibilités pour à la fois satisfaire et nourrir la curiosité (Wahl, 2017). Mais cette curiosité peut subitement s'estomper, elle ne rime pas forcément avec

la rentabilité scolaire. Répétons-le : « La curiosité des enfants précoces se nourrit d'une pensée rapide, inventive et perspicace, mais elle peut manquer d'endurance et donc ne pas toujours s'accompagner de « studiosité » » (Wahl, 2017, p. 89).

III-4-2-7 « une mémoire d'éléphant »

On compte 6 enseignant-e-s sur 39 soulignant, au cours de l'entretien, les capacités mnémoniques des enfants à haut potentiel. Ils disposent d'une grande capacité à mémoriser des savoirs découverts ou appris, en se passant des séances de répétition inutiles, pourtant nécessaires à leurs camarades ordinaires. Ils s'appuient sur des stratégies propres à leur fonctionnement intellectuel singulier.

Une jeune fille à haut potentiel à peine âgée de deux ans, scolarisée à l'école Heitama à Papeete récitait un long poème après l'avoir entendu une seule fois, confie une enseignante. « Elle était capable de raconter sans erreur un récit dans ses moindres détails sans se tromper après avoir écouté la maîtresse une unique fois » (Enseignant-e 6 école publique centre-ville).

Ils mémorisent d'autant plus facilement ce qu'ils ont appris que le thème rejoint leurs centres d'intérêt. L'appropriation des savoirs est construite *à fortiori* autour d'un besoin de sens. Les enfants à haut potentiel sont alors capables de retenir une très grande quantité d'informations, témoignent d'une « mémoire d'éléphant » (Groot, 1974).

III-4-2-8 Des « connaissances remarquables »

Deux enseignant-e-s sur 39, définissant le haut potentiel, s'attardent sur les connaissances inhabituelles eu égard à l'âge académique des jeunes, apprises de leurs propres initiatives, à l'extérieur du cadre scolaire ou à partir d'une notion vue avec l'enseignant-e en classe. « Deux petits précoces dans une classe CP ont ainsi complété des informations sur la baleine, thème d'un conte entamé en classe. A la suite du conte, les deux élèves ont pris l'initiative de faire un exposé pointu sur l'anatomie de la baleine, son régime alimentaire, son chant, ses migrations, insistant sur les périodes de l'année où elle est présente en Polynésie Française » (Enseignant-e 11, école publique Pirae).

Des enfants à haut potentiel peuvent parfois essuyer des moqueries de leurs camarades à cause des termes scientifiques employés, méconnus des pairs, et parfois de l'enseignant-e.

Comment les enfants à haut potentiel s'approprient-ils de telles connaissances ?

L'enfant à haut potentiel dispose, avons-nous vu, « d'un fonctionnement cérébral spécifique accompagné de hautes capacités de traitement de l'information à son service qui lui donne des atouts considérables sur le plan de la plasticité tout en demeurant un être vulnérable » (Changeux, 1997, p. 35). Cet auteur décrit « une cinétique du développement présentant des périodes sensibles de capacités optimales d'apprentissage, qualifiées de périodes critiques, où il y a une focalisation maturative critiques de tel réseau cortical » (Changeux, 1997, p. 35). Durant ces périodes, un comportement peut être acquis avec un minimum d'efforts, et un maximum d'efficacité. Ce qui n'est pas le cas pour les autres périodes (Changeux, 1997). Cela incite à se poser des questions sur l'ajustement de l'environnement dès le début de la vie en prenant en considération la maturation développementale précoce et les processus de traitement spécifique (Changeux, 1997).

III-4-2-9 Une créativité artistique

Deux enseignant-e-s, dans leur approche du haut potentiel, pointent la créativité artistique. Celle-ci se remarque généralement dans le dessin ou la peinture des enfants.

Cette créativité exprimée avec plus d'intensité au début de la scolarité en maternelle s'estomperait à l'école primaire quand s'étend la place faite aux apprentissages fondamentaux. Mais la créativité s'invite aussi dans les autres domaines disciplinaires comme la littérature et l'écriture, au travers de projets innovants.

« Un élève de CM1 a écrit non pas seulement des pages mais un livre qu'il a lui-même illustré par détournement du scénario d'un livre de la littérature de jeunesse » (Enseignant-e 14, école publique Punaauia). Nous avons pu nous procurer le livre de cet enfant qui a été écrit en partie à la maison et en partie à l'école pendant les temps de production d'écrit. Il est aisé de suivre le déroulement de l'histoire. Le ton suscite l'intérêt du public ciblé : les 8 à 14 ans. Des effets sont créés *via* les adjectifs, les compléments, les groupes compléments, les adverbes. Le vocabulaire est juste et riche donnant de la vie au récit. Les mots employés évoquent des émotions (rendant le texte tantôt drôle, tantôt triste voire dramatique) et font appel aux cinq sens. Nous identifions des jeux de mots, des comparaisons, des synonymes. Enfin, le respect des règles est assuré : – l'orthographe – la ponctuation et les majuscules – les accords de verbes – les accords en genre et en nombre (adjectifs et noms). Les dialogues sont bien insérés. Les propositions incisives employées sont variées.

Existe-t-il un lien statistique entre cette créativité et le QI ?

A suivre Gauvrit (2017), QI et créativité sont corrélés. Les personnes ayant les QI les plus élevés ont tendance à avoir des scores de créativité élevés (Gauvrit, 2017). Cela ne signifie pas pour autant que les mêmes processus psychiques soient à la base des deux mesures. Le lien entre les deux dimensions dépend des aspects de la créativité estimée. La prudence est de mise. Il existe des dizaines de mesure très différentes les unes des autres, donnant parfois des résultats très contradictoires (Gauvrit, 2017). Par ailleurs « une très grande créativité artistique peut être associée à un QI très bas » (Gauvrit, 2017, p. 187).

La créativité exceptionnelle semble poser le même genre de défi à l'institution scolaire que la douance. Maud Besançon, Todd Lubart et Baptiste Bardot (2013) de l'université de Paris-Descartes se joignent d'ailleurs à cet avis dans un article récent en préconisant la reconnaissance des « surdoués créatifs » (Gauvrit, 2017, p. 191).

Nous avons dégagé des entretiens, neuf points convoqués (inégalement) par les enseignant-e-s interviewé-e-s pour caractériser le haut potentiel. Ils distinguent ce jeune public par le haut. Outre la référence (première) à l'évaluation psychométrique (performance au test) et la référence (seconde) à l'évaluation académique (performance aux épreuves scolaires), les enseignant-e-s soulignent avons-nous vu : l'apprentissage précoce de la lecture, une rapidité dans les apprentissages et une capacité à les anticiper des capacités de raisonnement hors du commun, une grande curiosité, une « mémoire d'éléphant », des connaissances remarquables, une créativité artistique.

Parmi les 39 enseignant-e-s interviewé-e-s, 34 attribuent exclusivement des caractéristiques positives aux enfants « précoces ».

Cependant 5 enseignant-e-s (sur 39) évoquent également, à la marge certes, des caractéristiques connotées négativement¹⁵, caractéristiques qui ont permis une reconnaissance du haut potentiel dans la charte de 2016. Car c'est bien une définition par le bas qui a valu aux enfants à haut potentiel de figurer dans la liste des élèves à besoins particuliers. Quelles sont ces traits, ces difficultés, repérés par nos enquêtés ?

¹⁵ Notons qu'aucun-e de nos enquêté-e-s n'évoquent exclusivement des caractéristiques connotées négativement pour définir le public du haut potentiel.

III-4-3 A la marge : une distinction par le bas

III-4-3-1 Des troubles du comportement

Prenant appui sur les propos des enseignant-e-s interrogé-e-s, nous avons repéré 10 jeunes sur 46 pour lesquels nos enquêtés évoquent des troubles du comportement. Nos interlocuteur-trice-s soulignent l'absence d'adhésion aux activités pédagogiques, un refus obstiné d'écrire, rapportent des réactions d'opposition à la forme scolaire :

« J'ai dû accepter que cet enfant à haut potentiel dépisté au CM2 s'allonge à même le sol sous son bureau pour s'isoler sans rien perdre des cours. C'était chez lui comme un besoin impérieux de s'isoler de la sorte en plein cours. Cet enfant est capable de restituer tout le cours dans le moindre détail en ayant la tête ailleurs » (Enseignant-e 10, école publique).

Les troubles du comportement sont souvent les premiers symptômes visibles de la précocité (Tordjman, 2005). Ces signes doivent être rapidement identifiés comme l'expression d'une avance intellectuelle afin de ne pas les associer à un trouble de la personnalité (Tordjman, 2005). Sur le plan qualitatif, les différents types de troubles ont été étudiés notamment par Revol, Louis et Fournieret (2004).

L'opposition est certainement le symptôme le plus fréquent en particulier chez le garçon ; elle s'exprime, avant l'apparition du langage, par des crises de colère paroxystiques en cas de frustration (hurlements, coups de tête sur le sol...) (Tordjman, 2005).

L'instabilité psychomotrice est également souvent constatée en consultations. Elle heurte la forme scolaire qui commande par exemple, concernent le rapport à l'espace, de demeurer immobile et assis (Tordjman, 2005). Concernant cette agitation motrice, Weismann-Arcache postule que « certaines pathologies de l'agir et certaines formes d'hyperactivité intellectuelle s'organisent de manière prothétique comme des procédés auto-calmants : l'hyperactivité corporelle, motrice s'associerait à une hyperactivité intellectuelle, une excitation cognitive qui cherche à obtenir le calme sans jamais y arriver, créant toujours plus d'excitation » (Weismann-Arcache, 2009, p. 213).

Au rang des troubles, l'inhibition est observée par trois enseignant-e-s enquêté-e-s et ce parfois, dès la maternelle. Cette inhibition contraste avec les discours des parents décrivant leur enfant comme étant « volubile », « avide de connaissances » à la maison. Il apparaît « éteint » à l'école, tout en manifestant de bonnes capacités intellectuelles mais de façon discontinue. Tout se passe comme si dans l'enceinte académique, il se mettait en mode « veille » pendant les

apprentissages à l'école pour continuer à apprendre « à côté », de manière informelle, « clandestinement ».

Sans les qualifier de « troubles », deux enseignant-e-s évoquent le « comportement de bébé » des enfants à haut potentiel rencontrés. Celui-ci est interprété comme une manifestation de l'immaturation, un obstacle pour apprendre. En fait, le comportement puéril n'est pas contradictoire avec le haut potentiel de l'élève. Malgré son avance intellectuelle caractéristique, l'âge affectif lui, ne change pas (Wahl, 2017).

III-4-3-2 L'ennui

Concernant les comportements caractéristiques des enfants à haut potentiel pendant les apprentissages en classe, des enseignant-e-s mettent en exergue l'ennui manifeste de 12 élèves (sur 46). Celui-ci révèle, selon nos enquêtés, le malaise de l'enfant à haut potentiel, son inadéquation au fonctionnement ordinaire de la classe, ses difficultés à se conformer aux programmes.

Le comportement d'ennui évoqué est en lien étroit avec les facilités des enfants à haut potentiel à apprendre et à comprendre rapidement. Le niveau des enseignements conçu initialement pour les élèves ordinaires est inférieur à leurs ambitions. Le manque de complexité et l'absence de défis créent de l'ennui, suscitent de la distraction, voire de l'agitation motrice incessante, le mettant en porte à faux avec ses pairs. La lenteur des apprentissages collectifs et les redondances contrastent avec son mode de fonctionnement.

Lignier (2012) soutient que l'ennui tend à émousser l'intérêt de l'enfant pour l'école parce que « c'est trop facile ». Autant il montre une réactivité face aux stimulations intellectuelles, autant il se détourne des activités de répétition, de consolidation (Tordjman, 2005). L'ennui peut être source de comportements déviants en classe, d'angoisse et d'isolement (Lignier, 2012). Via l'ennui, la normalité scolaire pèserait sur les élèves hors normes, non seulement dans le sens d'une limitation de leur potentiel, mais plus dangereusement dans le sens d'une rupture de leur bonne volonté scolaire initiale. « C'est l'ennui que ces pratiques pédagogiques engendrent qui entraîneraient une forme de déscolarisation rampante des enfants. Critiqué pour son fonctionnement ordinaire, l'école l'est aussi pour son incapacité à reconnaître précisément ces insuffisances lorsque des usagers en viennent à les pointer » (Lignier, 2012, p.113).

III-4-3-3 Sous-réalisation : entre stratégie d'adaptation normative et ressentiment

En nous appuyant sur les enquêtés interviewés, nous avons repéré 4 jeunes sur 46 pour lesquels sont évoqués des résultats académiques qui « ne sont pas à la hauteur ». Ces élèves se contentent de résultats moyens, peinent à extérioriser et exprimer leurs potentialités. « Les enseignements dispensés ne sont peut-être pas suffisamment approfondis, pas assez complexes pour eux. Mais c'est ce qui est prévu par les programmes » (Enseignant-e 8 école privée centre-ville). Les facilités d'apprentissage des enfants à haut potentiel leur octroient des possibilités de survoler les notions étudiées. S'installe, en l'absence de défis, une disposition à sous-investir, à sous-réaliser.

La « sous-réalisation » peut se définir comme un contraste important entre un haut potentiel intellectuel (révélé notamment par les tests d'intelligence) et la performance scolaire réelle.

La sous-réalisation peut être ponctuelle ou prolongée (Wahl, 2017). Les enfants ayant appris par eux-mêmes aiment l'effort dans la passion alors qu'en classe, ils sont contraints à la facilité, à des exercices perçus comme insipides, et d'une certaine manière à l'oisiveté (Wahl, 2017). Ils sont tentés alors de se résigner, d'adopter à l'école, une forme de somnolence intellectuelle. Plus le niveau de précocité est élevé, plus le risque de dyssynchronie l'est aussi (Wahl, 2017). « Quelques enfants « bonnes pâtes » s'accommodent des petites adversités et s'enthousiasment de petits succès, mais d'autres ne veulent rien affadir de leur ambition. Ceux-là peuvent s'enfoncer dans le ressentiment et bouder tout projet scolaire » (Wahl, 2017, p. 88).

Cette « facilité » peut se décliner de maintes façons (écouter suffit à retenir, ne pas avoir besoin de réviser, trouver quasi spontanément la réponse à un problème sans avoir à tâtonner, à transpirer) entre en tension avec la forme scolaire et le modèle conventionnel qui veut que la réussite soit le fruit du labeur (Barrère, 1998). Le travail comme critère objectif de classement est mis à mal. Le jeune s'expose au reproche d'un succès sans mérite. D'une certaine façon, la « sous réalisation » le met à l'abri d'une telle critique.

Comment peut-on expliquer le décalage entre le potentiel de l'enfant et les performances réalisées ?

Le décalage observé entre le potentiel et l'expression de ce potentiel est remarqué chez les enfants sous-réalisateurs (Tordjman, 2005). L'enfant se contente de performances moyennes, voire est mis en échec académique.

Wahl (2017) soutient que l'attention oscille selon le niveau de difficultés, l'enfant précoce s'éveille à la complexité et s'assoupit à la simplicité. C'est l'effet Everest décrit par Edward de Bono (Wahl, 2017). Ces enfants vivraient une forme de dyssynchronie scolaire (Wahl, 2017). La passion et la curiosité intellectuelle des enfants précoces ne sont pas en symbiose avec les contenus des programmes scolaires (Wahl, 2017). L'enfant va tenter une stratégie d'adaptation normative pour s'immerger dans la classe et se conformer aux attentes des enseignants et des camarades (Wahl, 2017). Si l'enfant perçoit sa différence de façon positive, il peut se mettre en retrait par stratégie, mais s'il éprouve quelque tourment, il peut se méjuger et s'éteindre intellectuellement (Wahl, 2017).

« Durant les trois trimestres de l'année, il a obtenu 12 de moyenne à chaque fois. Sa moyenne générale était 12. Ça me paraissait faible pour un enfant précoce. Il était peu intéressé par les cours. C'est la raison pour laquelle on a dû refaire de nouveaux tests, à cause aussi de son comportement. Sa précocité intellectuelle a été confirmée. Il vivait mal cette particularité. Ses notes ne reflétaient pas son potentiel. (...) Il avait l'air de traîner un boulet derrière lui alors que ça devrait être un privilège par comparaison à ses camarades » (Enseignant-e 21, école publique).

III-4-3-4 Une disposition multitâche déroutante

Parmi les 46 enfants, les enseignant-e-s évoquent 5 jeunes multitâches. L'enfant à haut potentiel multitâche donne l'impression de ne pas écouter lorsque l'enseignant-e lui parle.

L'avidité de connaissances de l'enfant à haut potentiel supporte difficilement un enseignement linéaire et répétitif. Il est fréquent qu'il ne soit pas apparemment en phase avec le sujet traité. N'ayant pas le profil de « l'élève scolaire », sa soif de connaissances déborde le cadre des apprentissages. Il tente de trouver satisfaction en faisant plusieurs choses en même temps tout en restant connecté au cours. Les interrogé-e-s rapportent des cas d'enfant à haut potentiel multitâches au CP. « Il écoutait l'enseignant, écrivait et lisait simultanément quatre albums ouverts posés sur les genoux. Ce qui est étonnant, c'est leur capacité à comprendre et à intégrer le cours, à n'en rien perdre. Contrairement à leurs camarades qui sont parfois distraits

(bavardage, jeu), l'enfant à haut potentiel semble constamment accaparé par des opérations cognitives » (Enseignant-e 13, école publique Pirae).

Leur posture multitâche comble les espaces vides générés à la fois par le rythme trop lent de l'enseignement collectif et par l'absence de complexité. Ils peinent à se concentrer durablement dès que leur vélocité intellectuelle s'émousse.

En nous appuyant sur les entretiens menés auprès des enseignants, nous pouvons dégager trois familles de modalités à partir desquelles nos interviewés perçoivent le haut potentiel. Elles font écho aux observations cliniques identifiées sur éducol (Ministère de l'éducation nationale (DGESCO)) Scolariser les élèves intellectuellement précoces.

<http://eduscol.education.fr>

(Page 3 sur 18).

Modalités cognitives :

Accès rapide au langage oral, vocabulaire riche et varié

Acquisition rapide et parfois spontanée de la lecture

Difficultés à entrer dans l'écrit (graphisme, écriture malhabile, voire douloureuse)

Décalage entre la production écrite et les performances verbales

Grande facilité de mémorisation

Très bonnes capacités d'abstraction, recherche de la complexité

Argumentation permanente, cohérente et pertinente

Pensée intuitive : l'élève donne un résultat sans pouvoir l'expliquer

Irrégularité inexplicée des résultats

Modalités socio-affectives :

Hyperesthésie (perception exacerbée des stimuli extérieurs)

Fortes sensibilité et réactivité affective, hyperémotivité

Sens aigu de la justice, réaction vive face à l'injustice

Difficulté à acquérir les règles de communication en groupe

Besoin de sens pour accepter les règles et les consignes

Grand besoin de reconnaissance de ses capacités

Anxiété, sentiment d'être incompris, mésestime de soi
En quête de la compagnie d'enfants plus âgés et des adultes
Potentiellement victime de harcèlement

Modalités comportementales :

Curiosité et questionnement abondant ; élève très observateur
Désir de savoir et de comprendre, pas nécessairement d'apprendre
Imagination débordante, créativité
Préoccupations existentielles en décalage avec l'âge de l'élève
Grand sens de l'humour (maîtrise précoce du second degré)
Souvent désordonné, travail peu soigné ou perfectionnisme invalidant
Participation active parfois intempestive et critique
Ennui pouvant aller jusqu'au refus de l'école et à l'état dépressif
Capacité à faire plusieurs activités à la fois, donne l'impression de ne pas écouter
Agitation, provocation, comportement parfois difficile, gestion malhabile de son agressivité
Solitude et isolement, rejet fréquent par ses camarades
Réticence face à l'entraînement et la répétition
Préférence à travailler seul

Aucune de ces caractéristiques n'est à elle seule un indicateur de haut potentiel. Mais leur conjonction peut attirer l'attention et amener l'observateur (ici les enseignant-e-s) à poser la question d'une éventuelle haute potentialité.

Un des sous-thèmes de l'entretien semi-directif mené auprès des enseignant-e-s consistait à documenter les aménagements éventuels mis en œuvre pour les enfants à haut potentiel.

III-5 Les aménagements éventuels

Les potentialités exceptionnelles en l'absence des conditions de développement adéquates sont comme une terre non cultivée qui restent en friche (Lubart, 2006). Le haut potentiel n'est pas une fin en soi (Lubart, 2006). Sa réalisation en une expertise effective ne peut se faire que si les conditions environnementales et personnelles sont adéquates (Lubart, 2006). L'éducation du

haut potentiel devient dès lors une question cruciale. Elle interroge entre autres, les aménagements mis en œuvre dans l'espace scolaire.

L'accélération et l'enrichissement sont les deux principaux aménagements en faveur des enfants à haut potentiel, cités dans la littérature internationale pour l'éducation des EIP (Heller, Mönks, Sternberg, Subotnik, 2000).

Concernant les aménagements de type « accélération », le contenu du programme est inchangé, mais le rythme d'acquisition est accéléré. Ces aménagements renvoient notamment au saut de classe et au programme télescopé, configurant ainsi deux types de parcours : le saut de classe : le fait de parcourir un cycle d'études plus rapidement que ne le prévoient les *curriculums* en sautant une classe; le programme télescopé : il implique une scolarisation dans des sections regroupant des enfants à haut potentiel et offrant de parcourir le curriculum normal en un nombre d'années moindre (Vrignaud Pierre, 2006)

Concernant les aménagements de type « enrichissement », ils désignent (Wahl, 2017 ; Gauvrit, 2017 ; Lubart 2006) un enseignement complémentaire hors programme proposé aux EIP. Il s'agit moins de prendre de l'avance sur le programme que de s'ouvrir à de nouvelles idées, de nouveaux concepts, d'exercer son sens critique (Wahl, 2017, p. 107).

III-5-1 Aménagements de type « accélération »

Le saut de classe est l'aménagement pédagogique classique proposé par l'institution et évoqué par les enseignant-e-s interviewé-e-s (23/39). Cette décision, pourtant légitimée par les atouts de l'enfant, ne va pas de soi. Au dire des enseignant-e-s enquêté-e-s :

-Les parents s'opposent parfois au saut de classe, « invoquant leur propre expérience qui fut pour eux un « désastre psychologique ». Ils en gardent un souvenir amer. Ils ont le sentiment qu'on leur a « volé leur enfance », ou en tout cas empêché de la vivre pleinement »

(Enseignant-e 22, école publique)

-« L'enfant lui-même refuse de changer de classe, d'enseignant et de camarades »

(Enseignant-e 45, école publique)

-Les tests de QI ont été effectués tardivement (au moment où l'élève se trouvait au CM2).

-Un cas d'enfant intellectuellement précoce identifié en SG a été empêché de sauter une classe par la psychologue scolaire, l'argument étant le manque de maturité et

-une dysgraphie avérée.

Notons que le saut de classe apparaît presque toujours comme la conséquence du test, non comme sa cause (par anticipation). « L’anoblissement psychologique » provoque un saut de classe, évite un redoublement, suscite la mansuétude des enseignant-e-s. Il est une manière d’agir sur l’école pour obtenir d’elle qu’elle traite l’enfant d’une façon singulière, non pas au vu des propriétés qu’elle reconnaît naturellement en tant qu’institution (les performances académiques notamment), mais au vu d’une réalité qui lui est relativement extérieure, le fait que les enfants soient d’une intelligence hors norme (Lignier, 2012).

Un-e enseignant-e (Enseignant-e 1, école publique centre-ville) précise : « La classe qui les accueille est comme une oasis dans le désert pour les enfants surdoués, un lieu propice à leur éclosion et leur épanouissement (...) Parmi ces jeunes à haut potentiel ayant sauté une classe, certains ressentent la nécessité d’un temps d’adaptation à leur nouvel environnement (...) ».

En fait, le saut de classe est une des traductions de l’accélération, c’est-à-dire un aménagement permettant de s’affranchir d’un rythme standardisé, pas assez soutenu. Cette accélération permettrait de prévenir ou de remédier à la dégradation de fonctions non exercées. L’accélération (saut de classe) ou scolarité en double niveau, demeurent limitées en Polynésie à l’école primaire.

Selon Lignier (2012), avant de connaître les lettres, des enfants manifestent le désir de gribouiller et de réaliser des simulacres d’écriture vers 34 mois en moyenne. Des difficultés sont souvent constatées en écriture à l’âge de cinq ans (Lignier, 2012). Une des hypothèses explicatives est la dégradation rapide des fonctions non exercées (Lignier, 2012). L’école ordinaire impose à tous un rythme d’apprentissage trop strict et/ou trop lent qui expliquerait les fréquents troubles d’apprentissage scolaire qui touchent les enfants hors du commun, créatifs, peu soucieux des normes, tellement en avance qu’ils finissent par être à contretemps (Lignier, 2012).

Sur les 46 jeunes à haut potentiel évoqués par les 39 enseignant-e-s interviewé-e-s :

4 ont sauté deux classes

36 ont sauté une classe

6 n’ont pas sauté de classe

Dans la plupart des cas, le saut de classe est une réponse à une demande de l’enseignant-e de l’enfant après concertation de l’équipe éducative, légitimé avant tout par l’anoblissement

psychologique (résultats au QI) et les performances académiques de l'enfant (résultats aux épreuves scolaires). Les parents sont généralement associés à cette opération, ils en sont parfois les initiateurs. Périlleux ou idyllique selon l'histoire de chacun, il apparaît, aux yeux des enseignant-e-s interviewé-e-s que le saut de classe leur réussit plutôt bien. Cette mesure est sans doute une solution qui leur permet de se confronter à plus de complexité.

Cependant, même après avoir sauté une classe, des jeunes peuvent parfois continuer à s'ennuyer. " (...) l'insatisfaction demeure, ils ne trouvent pas toujours leur place à l'école, même après le saut de classe » (Enseignant-e 1, école publique centre-ville)

III-5-2 le « regroupement des enfants à haut potentiel »

Il n'existe pas en Polynésie d'établissement spécialisé dans l'accueil des enfants à haut potentiel. Mais, à la faveur des entretiens, nous avons appris auprès de deux enseignant-e-s que des regroupements d'enfants HP étaient organisés à l'école publique de Tamanui en maternelle¹⁶ et à l'école privée catholique de Fariimata en classe de CE1. Autrement dit, les enfants HP d'un même palier (d'une même classe) sont confiés à une enseignante de l'école. Ces enfants HP sont scolarisés dans des classes ordinaires de niveau hétérogène. La prise en compte de leur différence se fait dans un contexte scolaire du système scolaire normatif.

« La direction a pris la décision de les regrouper ensemble dans la même classe (CE1). Ils sont trois enfants précoces cette année dans la même classe. En classe, j'ai trois niveaux, allant des non lecteurs aux bons élèves de la classe. (...) La différenciation pédagogique se faisait d'emblée de par la mise en place des activités proposées aux trois niveaux. Je n'ai pas eu besoin d'en faire plus. (...) Je prends le temps de les écouter et de les commenter même si on est toujours pressés. C'est enrichissant pour tous les élèves. Cela permet aussi de les valoriser. Lors de la fête de l'an chinois, le sujet de l'an chinois a été abordé (par eux) de façon étendue et aboutie » (Enseignant-e 16, école privée Fariimata)

¹⁶ Remarque : l'école maternelle Tamanui est une école publique se trouvant à Papeete (« écoles de centre ville ») ayant un recrutement d'élèves issus de milieux sociaux favorisés. Ce recrutement existe depuis le temps où l'école Tamanui fonctionnait en tant qu'école d'application rattachée à l'école normale. Elle accueillait les stagiaires en formation. Aujourd'hui, l'école normale est remplacée par l'ESPE, l'école maternelle Tamanui est redevenue une école comme les autres qui a gardé cependant une image de « bonne école » auprès des parents.

III-5-3 L'enrichissement via une pédagogie différenciée et l'usage du numérique

En « théorie », l'enrichissement désigne un enseignement complémentaire hors programme. Il s'agit moins de prendre de l'avance sur le programme que de s'ouvrir à de nouvelles approches (exemple : histoire des mathématiques) à de nouvelles disciplines (philosophie enseignée dès le jeune âge) ou encore d'exercer son sens critique (envers par exemple des articles de presse). La méthode pédagogique importe ici autant que les contenus. Les enfants à haut potentiel apprécient souvent la libre parole et les échanges participatifs, notamment sous forme d'exposés ou de débats. D'autant que leurs centres d'intérêt sont nombreux (exemples : astronomie, évolution des espèces, origine de l'univers, géologie, biologie). L'enseignement peut aussi laisser libre cours à l'humour et à la créativité. Ainsi le jeu des conséquences de Terrassier (2004) qui prend la forme de questions d'apparence saugrenues : que se passerait-il si la mer couvrait toute la surface de la Terre ? Si les enfants savaient tout dès la naissance ? Si les hommes ne mourraient jamais ? L'évaluation de ces programmes d'enrichissement est difficile, car ils n'obéissent pas à des protocoles de recherche ou à des méthodologies comparatives. Il peut par ailleurs leur être reproché de donner un peu trop de place à la fantaisie et aux jeux. Pour autant, le temps consacré à l'enrichissement ne semble pas compromettre le niveau des performances scolaires (Wahl, 207, p. 106). Dans le cadre d'une pédagogie différenciée, l'enrichissement du curriculum scolaire consiste donc à ajouter au programme de base des activités adaptées aux élèves à haut potentiel. « Par exemple, en mathématiques, l'élève peut recevoir en supplément des exercices plus complexes ou même aborder des apprentissages qui ne font pas partie du programme. L'enrichissement du curriculum permet d'éviter la démotivation et l'ennui fréquents chez les élèves à haut potentiel qui apprennent plus vite que les autres élèves de la classe et se trouvent souvent réduits à l'inaction forcée¹⁷ » (Grégoire, 2009, para 26).

Dans les faits, nous n'avons pas repéré, au cours de notre investigation auprès des enseignant-e-s en Polynésie, un enseignement complémentaire hors programme qui serait pré-établi et explicitement destiné aux enfants à haut potentiel. Nous avons trouvé trace, en revanche, de conditions pédagogiques qui permettent, ponctuellement, un braconnage¹⁸ (de Certeau 1980,

¹⁷ Grégoire, J. (2009). Chapitre 11. Les enfants à haut potentiel. Dans : Gaëtane Chapelle éd., *Réussir à apprendre* (pp. 169-183). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.labad.2009.01.0169.

¹⁸ Mettre la ref dans la biblio puis supprimer cette note de bas de page :
Certeau, M. de (1980). *L'invention du quotidien I : Arts de faire*. Paris : U.G.E. (coll. 10/18).

Plantard, 2013) : l'enfant peut franchir les frontières du programme, explorer d'autres contrées du savoir, s'ouvrir à des questions et des problèmes qui « ne sont pas au programme ». Sur les 46 enfants évoqués par nos enquêtés, 30 ont bénéficié à la marge de cet enrichissement ponctuel.

Contrairement à leurs camarades ordinaires qui dépendent du professeur, « ces élèves se distinguent par leurs capacités à s'en émanciper et à trouver du plaisir à travailler seuls. Ils apprennent à lire seuls, découvrent des lois mathématiques par eux-mêmes, précèdent l'enseignant dans l'élaboration de la synthèse de la leçon en cours » (Enseignant-e 9 école privée Zep). Leur autonomie, alliée à leur célérité, fait qu'ils sont toujours en avance par rapport à leurs pairs. « La leçon vient à peine de commencer qu'ils ont déjà assimilé le reste du cours, sont capables de trouver la suite de la leçon, voire de la prolonger sans consigne de l'enseignant » (Enseignant-e 9 école privée Zep). Ce prolongement peut, pour certains enseignants soucieux de la forme scolaire, apparaître impertinent, et pour d'autres être la manifestation d'une identité « intelligente » : il se comporte ainsi pour me montrer qu'il est curieux.

Ce prolongement déborde « ce qui doit être vu » (le programme). Il implique pour le pédagogue de contribuer à rendre possible cet enrichissement.

« Ce sont des enfants qui sont en avance sur les autres au niveau des connaissances acquises. Leur curiosité les conduit à « dévorer » des encyclopédies, à lire avec passion des « pavés », pour découvrir les facettes inconnues et inexplorées du monde et des êtres qui emplissent l'univers. Ils font beaucoup de recherches sur internet, pour compléter ce qui manque à l'école. Le cadre scolaire ne suffit pas et ne peut les contenir » (Enseignant-e 9, école privée Zep Faaa). « Pour parfaire un travail d'enrichissement personnel, ils ont besoin d'autres contenus et d'autres méthodes que ceux proposés par l'école. Ces nouvelles connaissances sont exprimées et restituées à l'école ou hors du cadre scolaire par des savoirs nouveaux destinés à leur auditoire. Pour ce faire, ils emploient un champ lexical élaboré, précis. L'usage d'un lexique complexe se remarque très tôt du moins chez les enfants à haut potentiel qui s'expriment volontiers » (Enseignant-e 9, école privée Zep Faaa).

La pédagogie déployée n'est pas sans conséquence. Dans une classe (Enseignant-e 10, école publique Zep) qui a choisi un fonctionnement en ateliers autonomes avec un plan de travail, les

enfants à haut potentiel montrent « une concentration soutenue, manifestent une rigueur dans les tâches réalisées ». Des ateliers contenant des activités complexes leur sont spécialement destinés. Les contenus sont susceptibles d'atteindre un degré de sophistication inédit. « Pour atteindre ce niveau de différenciation, j'ai dû réorganiser mes ateliers en me faisant aider de beaucoup de conseils de l'AFEIP-HP » (Enseignant-e 10, école publique Zep Faaa).

La pédagogie différenciée est mise en exergue par 30 enseignant-e-s (sur 39).

Grahay et Chapelle (2009) concèdent que « Le paradoxe de l'enseignement est là. Les élèves sont différents et, pourtant, l'enseignant se doit d'avoir, pour tous, la même ambition : les accompagner au plus loin sur les chemins de l'apprentissage. Telle est bien la mission que l'école moderne et démocratique enjoint aux enseignants, considérant qu'il serait inéquitable et, donc, inacceptable d'entraver délibérément le progrès de certaines catégories d'individus. D'emblée la question se pose de savoir si cette mission ne s'apparente pas à une tâche insurmontable. Question à laquelle on ne peut que répondre de façon normande : par oui et non, à la fois ! Si l'objectif est que tous les élèves réussissent à apprendre tous les savoirs selon le même agenda et selon la même méthode, une réponse négative s'impose. La tâche est insurmontable et se proposer pareille finalité une chimère. L'impératif démocratique qui soutend l'école moderne renvoie, selon nous, à trois questions principales : Quels savoirs l'école doit-elle proposer à l'apprentissage de tous ? Doit-elle et/ou peut-elle imposer le même calendrier « développemental » à tous ? Comment convient-il de procéder dès lors qu'un ensemble d'apprentissages est au programme de tous les élèves ? La réponse à ces questions implique des choix et des connaissances » (Grahay et Chapelle, 2009, p. 12).

Pour ces deux auteurs, c'est idéalement, la prévention et l'inclusion qu'il conviendrait de promouvoir. « La prévention devrait se déployer à deux niveaux au moins : au niveau institutionnel d'abord, afin d'éviter autant que faire se peut que ne se créent ces situations inextricables que génère la concentration en des lieux précis – notamment, dans les banlieues – de publics difficiles cumulant les « handicaps » ; au niveau de la classe, ensuite, afin que se mettent en place des traitements proactifs des difficultés d'apprentissage » (Grahay et Chapelle, 2009, p. 19)

« La dialectique inclusion-différenciation resurgit sous une autre forme dès lors que l'on aborde la question des élèves à haut potentiel. Problème paradoxal que posent ces élèves à qui, pour l'essentiel, on reproche d'aller trop vite là où d'autres vont trop lentement au point de diagnostiquer un retard scolaire que l'on sanctionne par un redoublement. *A priori*, on est tenté de penser que ceux que l'on nomme aussi les surdoués doivent se jouer de tous les pièges posés

par les apprentissages scolaires et traverser l'entièreté du cursus sans difficulté et sans susciter le moindre tracas chez les enseignants. La situation est quelque peu plus complexe » (Grahay et Chapelle, 2009, p. 23).

« Leurs besoins sont diversifiés, ce qui rend problématique l'idée d'une éducation sur mesure et celle, corrélative, de classes spécialisées qui leur seraient réservées. Pour J. Grégoire, il est indispensable de considérer chaque jeune à haut potentiel de manière particulière afin de déterminer avec lui et son entourage un programme éducatif qui, tout en favorisant son insertion dans un groupe de pairs, lui permette de développer son talent propre. Cela nous ramène à exprimer nos craintes à l'égard des diverses formes de différenciation institutionnelle (écoles ou classes spécialisées) et à explorer les modalités de différenciation intégrées aux établissements ordinaires, ce qui nous renvoie à un assouplissement du fonctionnement des écoles tel que soient possibles les groupes de besoins, le tutorat, les groupes coopératifs » (Grahay et Chapelle, 2009, p. 24).

« Le travail par ateliers » peut être considéré comme un volet de la pédagogie différenciée. La particularité de ces ateliers est leur fonctionnement autonome. L'élève choisit librement les activités qu'il veut faire sur une période précisée par le protocole, en ayant préalablement choisi un plan de travail précisant la nature des activités et les domaines disciplinaires investis. Selon l'activité choisie, l'élève dispose de fiches d'activités codées, de fiches de correction et de grilles d'autoévaluation. Conçu au départ pour les enfants ordinaires, l'atelier a été repensé pour l'étendre aux enfants à haut potentiel. Les ateliers étaient exclusivement consacrés au début au français et aux mathématiques. Nous constatons (cf. la classe de l'Enseignant-e 10) que la présence d'enfants à haut potentiel a provoqué l'extension à d'autres disciplines :

"Je connais les enfants HP, il y a beaucoup de ressources sur internet. J'avais au départ des ateliers autonomes en français et en mathématiques avec des corrigés et des tableaux de progressivité des élèves qui leur permettaient de voir leur évolution personnelle au fil des semaines des mois, de l'année affichés dans un coin de la classe. J'ai dû intégrer de nouveaux spécialement pour les très bons élèves qui travaillaient vite et qui avaient besoin de complexité. J'ai rajouté de la géographie, de l'histoire, des sciences et de l'anglais. Je voyais que c'était leur domaine de prédilection. Pour ces 3 premières matières, je leur demandais de faire des exposés en m'inspirant du livre de Susan Winebrenner conçu spécialement pour les enfants HP. Ce livre m'a été conseillé par l'AFEIP. Pour ce qui concerne l'anglais, j'avais un ordinateur dans un coin de la classe et une méthode d'anglais avec des CD audio, des activités écrites et un casque qui permettait à l'enfant de s'isoler et d'apprendre. On utilisait aussi les ordinateurs de la salle d'informatique. Il fallait différencier tout le temps » (Enseignant-e 10, Ecole publique Zep).

« Outre les activités d’approfondissement et d’enrichissement, l’usage du numérique et la méthode américaine de Susan WINEBRENNER (enseigner à des élèves à haut potentiel de cycle 3) participent de cette différenciation vers le haut. Dès lors que l’on met à leur disposition des ressources complexes adéquates, les enfants à haut potentiel s’impliquent avec plaisir » (Enseignant-e 10, école publique Zep Faaa).

Concernant les technologies numériques, l’usage de smartphones, de portables et autres objets de l’ère du numérique, Plantard (2015) formule que « la présence des machines tient lieu d’un grand récit. (...) Ainsi les techno-imaginaires ne concernent pas que les artistes, les designers et les industriels des technologies et du divertissement, ils concernent les usagers et, à ce titre, tous les apprenants et tous les éducateurs. Un travail de recherche prenant les imaginaires technologiques comme matériaux de base est très précieux pour la créativité technologique mais aussi pour élucider les dimensions symboliques et projectives des usages du numérique dans le champ de l’éducation » (Plantard, 2015, p. 24).

L’usage des tablettes dans le cadre scolaire facilite la différenciation pédagogique, et la prise en compte des rythmes des élèves. La production d’écrit numérisée ouvre des espaces d’expression et de créativité. Les enfants affectionnent la conception de capsules, des petites vidéos associant son image texte et leur propre voix. Et ils peuvent donner libre cours à leur imagination et à leur créativité.

III-5-4 Autres « aménagements » : tutorat, projet passerelle et PPRE

III-5-4-1 Le tutorat

Parmi les 39 enseignant-e-s interviewé-e-s, 3 évoquent « le tutorat ». Celui-ci a donné, semble-t-il, des résultats mitigés. Les tuteurs présumés considéraient la tâche comme une contrainte imposée, les obligeant à s’occuper des enfants qui n’ont pas le même mode de fonctionnement qu’eux. Semble faire problème non pas l’expertise du tuteur (l’élève à haut potentiel) mais sa congruence sociale.

Le tutorat est une méthode pédagogique employée pour faire progresser un maximum d’élèves, leur permettant d’améliorer leurs acquisitions scolaires. L’opération consiste à associer un élève tuteur avec un élève tutoré, comptant sur les aptitudes du premier pour favoriser les apprentissages du second. Moust (1993) fait figure de pionnier sur cette question du tutorat

suite à des travaux conduits à l'université de Limbourg à Maastricht. « La comparaison des comportements d'enseignants tuteurs et d'étudiants tuteurs l'amène à distinguer, chez les seconds, une qualité très prisée : la congruence cognitive. C'est d'elle que dépend pour une grande part la réussite de l'intervention tutorale. Toujours selon cet auteur, la faisabilité de la congruence cognitive tient à deux aspects. D'un côté, le tuteur est dans l'obligation de maîtriser suffisamment les contenus enseignés ; de l'autre, il doit se montrer le plus proche possible des tutorés. Sans la première, que peut-il leur apporter ? En l'absence de la seconde, comment peut-il les aider ? Expertise et congruence sociale sont les deux constituants indispensables de la congruence cognitive. Mais nous avons affaire, ici, à une intervention tutorale de haut niveau. Qui plus est, mise en œuvre par des acteurs un peu particuliers : des étudiants avancés dans les études supérieures. D'où l'intérêt de savoir si la faisabilité de la congruence cognitive est envisageable ailleurs, à d'autres niveaux d'études. Notamment dans les enseignements primaires et secondaires. En somme, est-ce que des enfants ou de jeunes adolescents peuvent, en tant que tuteurs, prétendre à ce niveau d'habileté ? Plusieurs auteurs (Damon, 1984 ; Pontecorvo, 1988 ; Foot & Barron, 1990) considèrent que, pour être efficaces, les tuteurs enfants doivent aider des pairs sur des tâches relativement simples. Autrement, ils ont du mal à comprendre les besoins exprimés par leurs tutorés. Ce qui prouve que surcharge cognitive et congruence cognitive paraissent incompatibles lorsqu'il s'agit de pratiques tutorales. La comparaison entre le tutorat assuré par des adultes ou des enfants est analysée minutieusement par Winnykamen (1996). Suite à une revue de questions, elle conclut en ces termes : « Même lorsqu'il est directement induit à assumer un rôle de tuteur, l'expert enfant, jusqu'à 11 ans à tout le moins, n'y parvient qu'incomplètement, les fonctions de guidage s'avérant constituer une charge trop complexe et trop lourde » (ibid., p. 30). De leur côté, Ellis & Rogoff (1982, 1986) ont comparé les stratégies verbales et non verbales utilisées par des tuteurs auprès de jeunes enfants soumis à des tâches de classification d'objets. « Les tuteurs sont soit des adultes, soit des enfants. Qu'est-ce qui les distingue le plus ? Les adultes privilégient bien les informations verbales, les enfants les informations non verbales. Par ailleurs, les adultes apparaissent comme des tuteurs plus efficaces que les enfants. Leurs tutorés parviennent à un niveau de réalisation supérieur à ceux des tuteurs enfants. En effet, le tutorat est bien une affaire « d'ajustement du tuteur aux besoins du novice » (Winnykamen, 1996, p. 27). Foot et Mogan (1988) et Shute, Foot et Morgan (1992) concluent également que les tuteurs adultes font progresser le plus les enfants. La bonne marche du tutorat entre élèves tient pour beaucoup à la supervision exercée par les enseignants. Si l'on souhaite que tuteurs et tutorés profitent de cette méthode en termes d'apprentissage, il est nécessaire « de mettre au point des stratégies

éducatives permettant à l'enfant d'être assisté dans ses fonctions de moniteur » (Gartner, Kholer et Riessman, 1973, p. 28).

Les informations fournies par les enseignant-e-s interviewé-e-s concernant la pratique tutorale des enfants à haut potentiel semblent corroborer les conclusions des études menées par les chercheurs cités. Ils ont, pour le moins, besoin d'être préparés et accompagnés par l'enseignant.

III-5-4-2 Le projet passerelle (concerne 7 enfants HP)

Le projet passerelle est un dispositif conçu pour accompagner l'enfant dans une perspective d'accélération du cursus par étapes. L'objectif est d'éviter le choc d'un changement trop brutal, et de faciliter son adaptation dans sa nouvelle classe. Il est autorisé à suivre les cours dans sa future classe par petits créneaux horaires que l'on augmente progressivement.

"La conception du projet passerelle entre les deux écoles maternelle et primaire qui a conduit les enseignants à déplacer les enfants d'une école à une autre, d'une classe à une autre. Mais il faut dire que c'est un même groupe scolaire et les deux écoles sont implantées côte à côte. L'entente entre les deux directeurs des deux écoles a facilité les choses. Le passage de la SG au CP s'est fait par étapes. Elle a commencé à venir passer d'abord une matinée, puis on a augmenté progressivement le volume horaire jusqu'à l'adaptation complète » Entretien Enseignant-e n°6.

" Le jeune avait une avance (sur les apprentissages) constatée en maternelle. Les parents ont été impliqués dans le projet passerelle après que les tests aient été effectués par le psychologue. Le papa se chargeait de l'amener le matin ici au CP à l'école primaire. Ensuite il venait le récupérer à 11 h 30 pour le ramener à la cantine de l'école maternelle. Il reprenait les cours de la SG l'après-midi en maternelle. Il faisait cette navette tous les jours, sauf le mercredi et le vendredi. On a fonctionné comme ça jusqu'à ce que l'enfant s'acclimate à sa nouvelle classe CP/CE1 pour y rester définitivement. Il fallait des autorisations administratives et parentales pour déplacer les gamins entre les deux écoles séparées d'une dizaine de kilomètres (...) Au fil des mois l'opération s'est avérée concluante. » (Enseignant-e 37, école publique centre-ville)

III-5-4-3 Le projet personnalisé de réussite éducative (PPRE)

Le PPRE (évoqué pour 2 enfants) est un projet personnalisé de réussite éducative programmé par période de 5 semaines de classe destiné aux élèves en situation d'échec ou en difficulté,

susceptible d'être reconduit autant de fois que nécessaire à chaque nouvelle période de classe. Le calendrier scolaire Polynésien est découpé en 7 périodes d'école d'une durée de 5 semaines chacune. Un élève à haut à haut potentiel intellectuel peut être concerné par ces mesures. Le PPRE peut être porteur d'une réponse individualisée adaptée à l'originalité de l'enfant à haut potentiel. Le PPRE est un volet de la pédagogie différenciée, susceptible d'être étendu aux enfants HP : « Le conseil de cycle suit l'enfant HP dans son parcours et moi je dois faire un PPRE pour lui. Le PPRE c'est un projet personnalisé de réussite éducative. Jusqu'ici tout s'est bien passé pour l'enfant » (Enseignant-e 15, école publique).

L'appartenance des enfants intellectuellement précoces à la catégorie des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) n'est pas sans conséquence. Le droit au traitement prévu pour les élèves à BEP implique de présenter la précocité intellectuelle comme un handicap. « La fabrique politique de la précocité intellectuelle en problème se fait par la pathologie de l'intelligence et sa dramatisation. Avec Terrasier (1981) mettant en exergue les dyssynchronies comme caractéristique majeure de cette population, « la précocité intellectuelle entre ainsi dans la galaxie des dys, évoquant un mauvais fonctionnement et un trouble cognitif. Surtout, elle est plus en phase avec l'image d'une vulnérabilité médico-psychologique justifiable d'un accompagnement spécifique à l'école ordinaire –parfois défini par un Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) (...) » (Zaffran, 2019, para. 7).

III-5-4-4 Le partage des connaissances sous forme d'exposés

Les exposés constituent une opportunité pour un travail d'approfondissement. Parmi les 39 enseignant-e-s interviewé-e-s, 8 l'évoquent. Les enfants à haut potentiels ne semblent imposer aucune frontière, aucune limite à leur curiosité intellectuelle. Ils peuvent, par cette modalité, s'affranchir du cadre des programmes. Ce type d'exercice représente une source de satisfaction et d'accomplissement pour ces élèves.

III- 6 Une inclusion juge bénéfique

L'enfant à haut potentiel a, du point de vue des enseignant-e-s interviewé-e-s, une influence positive sur ses pairs. Ses connaissances (dès lors que l'enseignant-e en favorise le partage), l'émulation qu'il suscite au sein de la classe et son haut potentiel créatif tirent vers le haut ses

camarades. L'inclusion des enfants à haut potentiel apparaît, aux yeux des enquêtés, bénéfique pour le groupe classe.

Par ailleurs, selon les enseignant-e-s enquêté-e-s, les enfants à haut potentiel rencontrés ont, pour une majorité d'entre eux, trouvé leur place à l'école (34 sur 46). Autrement dit, en dépit des faiblesses de la stimulation pointées à plusieurs reprises, du double déficit (de défis complexes dans les contenus enseignés et de rythme soutenu dans les apprentissages), ils parviendraient à « s'adapter » tout en se maintenant vers le haut. Rappelons-le, ils sont, aux yeux des enseignant-e-s enquêtés, en tête de classe, dans le premier tiers des bons, voire des très bons élèves. L'adaptation ne va pas ici dans le sens d'une « normalisation » vers le bas. Ils sont capables de tirer parti des ressources de l'école, de s'arroger des espaces d'expression et de créativité pour affirmer et accroître leur talent. Seule une minorité d'enfants ne trouverait pas sa place.

En creux, les bénéfices pour le groupe classe liées à la présence d'un enfant à haut potentiel, la (bonne) situation scolaire de ce dernier, ne plaident pas, aux yeux des enseignants pour la création en Polynésie d'une école spécialisée les regroupant ou tout au moins d'un enseignement spécialisé. Celui-ci est pourtant défendu par certains chercheurs, tel Lignier, dénonçant un système éducatif inadapté et préconisant une action sur l'école. Il y aurait là « une urgence, non pas au vu de la situation scolaire effective (...) mais compte tenu des difficultés à venir que ne manquerait pas de générer la précocité » (Lignier, 2012, p. 280).

Lignier (2012) et Wahl (2017) soutiennent que la principale cause de l'échec ou de la difficulté scolaire (« élèves bons mais pas scolaires ») repose sur l'incapacité de l'école à fournir des réponses adaptées à ces enfants. D'après ces deux auteurs, la longue liste de « maux » et de « souffrances » des enfants HP longuement évoqués par la littérature psychologique serait d'abord et avant tout la conséquence des carences de stimulations à l'école.

Mais pour les enseignant-e-s que nous avons interrogé(e)s, la réussite des élèves à haut potentiel tiendrait tout autant à l'implication des parents, leur capacité à comprendre et stimuler leur enfant.

Notons que pour 3 enseignant-e-s (sur 39), le programme génétique de l'élève à haut potentiel est tel qu'il ne peut que réussir académiquement. Une telle croyance (minoritaire) n'exhorte pas à « bouger les lignes », à interroger l'(in)adaptation du système scolaire.

Les enseignant-e-s enquêté-e-s ne lient pas tant la réussite académique des enfants à haut potentiel à ce qui se joue à l'école, aux aménagements réalisés, à la pédagogie déployée qu'à l'action parentale. Sur les 39 enseignant-e-s, 23 affirment que le rôle des parents est majeur dans la réussite des enfants HP, seuls 11 attribuent prioritairement cette réussite aux effets de scolarisation, 5 ne font pas de différence.

Résumé :

Récapitulons.

Ce chapitre relate deux temps d'investigation auprès des enseignant-e-s des écoles primaires de Papeete, Faaa, Pirae et Punuaaia. Le premier sous forme de questionnaire (N=450) et le second sous forme d'entretiens (N=39)

4 enseignant-e-s sur 10 (197 sur 450) déclarent avoir repérée au moins un enfant pressenti « intellectuellement précoce » au cours des cinq dernières années. Ces enseignant-e-s (et donc les jeunes à haut potentiel) peuvent évoluer dans les « écoles de District », dans les « écoles de Rep+ » ou dans les « écoles du centre-ville ». Pour autant, ils/elles sont surreprésenté-e-s dans les écoles de Papeete dites « écoles du centre-ville » où le recrutement est socialement marqué par les catégories culturellement les plus en connivence avec la culture promue par l'Ecole. Ils/elles se perçoivent comme à l'origine du questionnement, à l'origine du processus d'identification (avant l'entourage familial, avant le psychologue) ; c'est particulièrement vrai dans les écoles du secteur privé.

Si les jeunes pressentis « intellectuellement précoces » sont repérés à tous les âges, ils le sont plus particulièrement au cours de la SG et le CP (5 et 6 ans). Cette pré-identification par l'enseignant-e peut déboucher sur une orientation vers le psychologue et une évaluation psychométrique. Ces évaluations sont plus fréquentes dans les classes de SG et CP que dans les classes supérieures. Plus l'enfant grandit, plus la probabilité d'être repéré et testé diminue. Pour le dire autrement, plus l'élève accède aux classes des « grands » du primaire, devient collégien, puis lycéen, plus l'identification scolaire (en termes d'évaluation cognitive) est prégnante, moins l'identification psychologique est mobilisée pour dire ce que le jeune est.

Les données collectées dans le cadre du questionnaire montrent, à la différence de nombre d'études, que les filles à haut potentiel ne sont pas moins visibles, donc ne sont pas moins repérées et moins identifiées que les garçons. Ce constat ne vaut que pour le terrain local investigué. Il demande – et nous y emploierons - à être confirmé (ou infirmé) à l'échelle de la Polynésie.

La pré-identification des enfants « intellectuellement précoces » est socialement construite. La probabilité pour le jeune d'être repéré par l'enseignant-e est d'autant plus grande qu'il est scolarisé dans une école publique (donc avec un psychologue scolaire de circonscription référent) du « centre-ville », en classe de SG ou CP. Cette probabilité est d'autant plus faible qu'il est inscrit dans une école privée adventiste ou protestante (donc sans psychologue scolaire)

sur les communes de Pirae ou Punaauia (où le corps professoral s'attend moins (pas) à le voir), et issu d'un milieu social défavorisé n'ayant pas les ressources (culturelles, financières) pour consulter un psychologue exerçant en libéral.

Nous avons, dans un deuxième temps, conduit 39 entretiens semi-directifs auprès d'enseignant-e-s (34 femmes et 5 hommes) de Papeete et des communes avoisinantes (Faaa, Pirae, Punaauia), ayant rencontré au moins un enfant « présumé intellectuellement précoce » au cours des cinq dernières années. Une large majorité (36 sur 39) n'a repéré qu'un seul jeune. Parmi les 46 enfants présumés « précoces » signalés par les enseignant-e-s, figurent sensiblement autant de garçons (24) que de filles (22). Ces données confirment les résultats de l'enquête par questionnaire. Cette confirmation s'étend à la répartition par classe et par âge des enfants repérés. Le repérage commence dès les petites classes, s'intensifie au cycle 2 puis se raréfie au cycle 3. Les enfants sont surtout visibilisés vers 5 ans - 6 ans. Au regard de ces critères (sexe, âge, classe), la population interviewée n'est pas atypique par rapport à la population investiguée en amont dans le cadre du questionnaire.

Les 46 enfants évoqués par les enseignant-e-s sont, rapportés à la distribution des CSP en Polynésie, sur-représentés parmi ceux ayant un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure. Seuls 2 jeunes (sur 46) ont un père ouvrier. La sous-représentation du milieu ouvrier est particulièrement marquée. La rencontre par les enseignant-e-s d'enfants présumés précoces est socialement construite. Le repérage n'est pas indifférent aux différences sociales.

Lorsque les enseignant-e-s interviewé-e-s caractérisent les enfants « intellectuellement précoces », ils mettent en avant deux références : la référence à l'évaluation psychométrique et la référence aux évaluations académiques.

La première, celle de l'anoblissement psychologique, via les tests de QI, constitue l'attestation par excellence du haut potentiel. Cette évaluation - l'identification par les échelles de mesure (Wechsler) - qui se joue à côté, échappe au champ académique, est première. Les enseignant-e-s n'entrent pas en dialogue critique avec le ou les outils de mesure mobilisés. Pourtant, quand ces derniers font la part belle au langage et ont été conçus et étalonnés dans une culture différente de celle d'enfants Polynésiens dont la langue maternelle n'est pas le français, ce n'est pas sans incidence et interroge la fiabilité des tests en question. Il nous faudra, dans le cadre

d'une enquête auprès des psychologues, approfondir ce point (cf. chapitre V) et repérer les éventuels outils d'évaluation complémentaires mobilisés.

La seconde référence activée par les enseignant-e-s pour caractériser le haut potentiel est proprement scolaire. Elle est celle des signes d'excellence académique dans une discipline de prédilection voire dans plusieurs - les enseignants interrogés mentionnent notamment les mathématiques, la littérature et les sciences. Cette conception du haut potentiel court un double risque : celui d'assimiler les très bons élèves à des enfants à haut potentiel et celui de ne pas visibiliser des enfants à haut potentiel contre-performants au plan académique.

La littérature est, du point de vue des enseignant-e-s enquêtés, l'activité la plus prisée par les enfants à haut potentiel après les mathématiques. Et ce n'est pas sans lien avec une caractéristique mise en avant par les enseignant-e-s pour définir le haut potentiel : l'apprentissage précoce de la lecture. Cet apprentissage est d'autant plus remarqué que l'enfant l'a effectué seul, sans intervention de l'entourage familial ou de l'enseignant-e. L'école devient ici une instance d'enregistrement-confirmation de performances hors du commun que rend possible la « noblesse de l'intelligence » (Lignier, 2012, p. 263). Cette approche de la précocité peut conduire à naturaliser le développement d'une intelligence qui s'opère indépendamment de ce que dit ou fait le pédagogue. Mais aussi indépendamment de l'action parentale. Les parents se posant en spectateurs (passifs) des performances étonnantes (au regard de leur âge et comparativement à leurs pairs), performances spontanées, non produites donc par leur investissement éducatif, non attribuables à leurs stratégies éducatives.

Nous avons dégagé des entretiens, neuf points convoqués (inégalement) par les enseignant-e-s interviewés pour caractériser le haut potentiel. Ils distinguent ce jeune public par le haut. Outre, avons-nous vu, la référence (première) à l'évaluation psychométrique (performance au test et la référence (seconde) à l'évaluation académique (performance aux épreuves scolaires), les enseignant-e-s soulignent : l'apprentissage précoce de la lecture, une rapidité dans les apprentissages et une capacité à les anticiper, des capacités de raisonnement hors du commun, une « grande curiosité », une « mémoire d'éléphant », des « connaissances remarquables » et une créativité artistique.

Cependant les enseignant-e-s évoquent également, à la marge certes, des caractéristiques connotées négativement, caractéristiques qui ont permis une reconnaissance du haut potentiel dans la charte. Cette distinction par le bas s'organise autour de quatre items : l'ennui, la sous-

réalisation, une disposition multitâche déroutante eu égard à la forme scolaire et des « troubles du comportement » qui se traduisent par une opposition à ce qui est demandé par l'enseignant, par une agitation psychomotrice ou, tout au contraire par une inhibition. A y regarder de plus près ces manifestations viennent, là encore, à leur manière questionner l'(in)adaptation de la forme scolaire.

Les potentialités exceptionnelles ne constituent pas une fin en soi. Importe leur actualisation, c'est-à-dire leur réalisation en une expertise effective. Et celle-ci interroge, dans le champ scolaire, les conditions qui la rendent possible. Plusieurs aménagements sont envisageables :

Les aménagements de type « accélération ». Ils se traduisent par un saut de classe ou par un regroupement des enfants à haut potentiel permettant de parcourir les contenus de programme en moins d'années. Une large majorité des enfants (40 sur 46) a bénéficié de la première mesure. En revanche, il n'existe pas en Polynésie d'établissement spécialisé mais deux expériences de regroupement d'élèves à haut potentiel qui, raisonnées à l'échelle d'une seule classe donc d'une seule année scolaire, ne permettent pas une acquisition du curriculum normal sur un nombre moindre d'années. Pour autant, elles autorisent un autre type d'aménagement de type « enrichissement ».

Les aménagements de type « enrichissement » ne mettent pas tant l'accent sur le rythme d'apprentissage que sur un contenu d'enseignement s'autorisant des libertés par rapport au programme. Ce contenu marginal-sécant vise à rejoindre les centres d'intérêt des jeunes élèves, à leur donner le loisir d'approfondir des parties du programme ou encore à explorer des thématiques qui n'y figurent pas.

Cette première vague exploratoire nous a permis de documenter en partie la condition des enfants à haut potentiel. Cependant notre terrain d'investigation s'est limité aux écoles de Papeete et des communes avoisinantes. Le chapitre suivant est consacré à la pré-identification élargie aux enseignant-e-s des cinq archipels selon un échantillonnage par quotas.

Chapitre IV :

Pré-identification des enfants à
haut potentiel à l'échelle de la
Polynésie

Introduction :

Cette enquête a pour objectif :

- de renseigner les variables agissantes (ou non) sur le processus d'identification (pré-identification et identification proprement dite) des enfants à haut potentiel à l'échelle de la Polynésie,
- de documenter le profil socio-démographique des enseignant-e-s contribuant à la pré-identification.

À cette fin, nous avons appliqué une des techniques d'échantillonnage les plus répandues en matière d'échantillons non probabilistes, celle de l'échantillon par quotas. Nous avons veillé à satisfaire deux quotas, celui de l'implantation géographique (lieu d'exercice de l'enseignant) et celui du secteur (privé/public) :

Tableau n°23 Répartition par archipel des écoles privées et publiques de notre échantillon

	Secteur Privé	Secteur Public	Total
Iles du vent	16	56	72
Iles sous le vent	1	12	13
Iles Marquises	1	4	5
Iles Australes	0	3	3
Iles Tuamotu-Gambiers	0	7	7
	18	82	100

Cette investigation a nécessité en amont de nouvelles autorisations des hauts responsables de l'institution scolaire publique. Après une attente de deux mois, les autorisations officielles délivrées nous ont ouvert à nouveau les portes des écoles.

A. Outils et méthode

IV-1 Le questionnaire

Le questionnaire employé est inspiré de la première enquête menée sur l'île de Tahiti, et complété par des éléments relevés au cours des entretiens avec les enseignant-e-s déclarant avoir rencontré au moins un enfant présumé « intellectuellement précoce » au cours des cinq dernières années. Nous avons sollicité la mémoire de nos interlocuteur-trice-s en prenant pour

période de référence les quatre dernières années. Deux nouveaux items (sexe et âge de l'enseignant) y sont intégrés afin de renseigner et compléter le profil sociodémographique des enseignant-e-s ayant repéré les jeunes.

Avez-vous entendu parlé « d'enfants intellectuellement précoces » ?

Oui, j'ai même lu de la documentation à ce sujet

Je n'ai pas lu de documentation, mais j'en ai entendu parlé

Non, ça ne me dit rien (si, Non, passez directement à la question n°14)

Pensez-vous avoir rencontré au cours des 4 dernières années des enfants intellectuellement précoces ?

NON OUI Si oui, combien : Fille(s) Garçon(s)

En repensant à votre dernière rencontre avec un enfant à propos duquel était interrogée la possible précocité intellectuelle, savez-vous qui est à l'origine du questionnement (*cocher la ou les cases adéquates*) ? :

Vous-même

Un autre enseignant

Un psychologue

Les parents

Autre : ...

Profession du père de cet enfant :

Profession de la mère de cet enfant :

Quel était l'âge de cet enfant ?

Quel était le sexe de cet enfant ?

Dans quelle classe était-il ?

Quelle est la langue maternelle de cet enfant ?

Polynésienne Française Autre :

Quels ont été les signes qui vous ont amenés à vous interroger sur une possible précocité intellectuelle de cet enfant (*cocher la ou les cases adéquates*) ?

Résultats scolaires Comportements autre (préciser) :

Savez-vous si cet enfant a pu consulter :

- le psychologue scolaire de votre circonscription
- un psychologue libéral
- Je ne sais pas

Savez-vous s'il a passé un test ?

il a passé un test il n'a pas passé de test Je ne sais pas

Si test, est ce qu'il a été identifié EIP ? OUI NON

Est-ce qu'il y a eu éventuellement pour cet enfant des aménagements pédagogiques ?

Non Oui

Si oui le(s)quel(s) (saut de classe, PPRE, Projet passerelle...) ?

.....

Sexe de l'enseignant-e ? :

Année de naissance de l'enseignant-e :

Classe de l'enseignant-e :

L'enseignant-e est-il/elle en REP+ ? : OUI - NON

Lieu de l'établissement :

Ecoles :

- Publique
- Privée catholique
- Privée protestante
- Privée adventiste

IV-2 La méthode d'administration de l'outil

L'enquête téléphonique initialement prévue n'a pas pu se faire pour tous les enquêtés, en raison de l'impossibilité d'accéder aux numéros de téléphone de certaines personnes investiguées. Nous avons été contraints de contacter les directeur-trice-s d'écoles pour entrer en relation avec les enseignant-e-s. La récolte des données auprès des enseignant-e-s des écoles privées catholiques, protestantes et adventistes a pu se dérouler téléphoniquement, après que les directrices et directeurs d'écoles nous aient communiqué les numéros de téléphones personnels des enseignant-e-s. Cette démarche n'a pas été possible pour la majorité des enseignant-e-s du secteur public. Le questionnaire a donc été envoyé aux directeurs et directrices *via* internet qui l'ont remis aux enseignant-e-s. Une fois renseignés, les enseignant-e-s ou les directeurs et directrices nous le retournaient par voie électronique. Le fait de passer par les chefs d'établissements constitue un biais dans le processus de standardisation de l'enquête et peut participer à pré-construire les résultats.

Comme pour l'enquête « locale » (celle menée dans les écoles de Papeete et des communes avoisinantes), les données du questionnaire ont été classées et analysées avec le logiciel d'enquête Modalisa (version 8). Une partie des résultats, issue essentiellement des tris à plat, a permis d'appréhender ce qui pourrait caractériser la pré-identification des enfants, les « pré-identifiés » et les enseignant-e-s contribuant à cette pré-identification, cette fois à l'échelle de la Polynésie. A la suite de cette opération, des tris croisés (profil de modalités) ont été systématisés pour prendre en compte les modalités en attirance (Khi 2 au seuil significatif de 0.05).

B. De la pré-identification par les enseignant-e-s...

IV-3 Une sensibilité accrue à la thématique

Tableau n°24 Tri à plat Avez-vous entendu parler d'enfants intellectuellement précoces?

	Effectifs	Fréquence
oui j'ai même lu de la documentation à ce sujet	52	52%
je n'ai pas lu de documentation mais j'en ai entendu parler	45	45%
non ça ne me dit rien	3	3%
Total / interrogés	100	

Interrogés : 100 / Répondants : 100 / Réponses : 100

Pourcentages calculés sur la base des interrogés

Les enseignant-e-s qui ont lu de la documentation sur les enfants à HP représentent un peu plus de la moitié des enquêtés. Ceux et celles qui ne connaissent pas du tout la précocité intellectuelle, ne lui donnent pas sens, sont très minoritaires (3%).

Comparativement à la première enquête qui s'est déroulée 2 ans auparavant, la thématique semble prendre de l'ampleur dans le paysage scolaire polynésien.

Aux seuils minimaux choisis (par défaut, 5 pour l'écart à l'indépendance, 1 pour le Khi2 par case), le profil de modalité affiche les écarts à l'indépendance significatifs entre les modalités d'une variable de référence (ici le fait de s'être documenté ou non sur le haut potentiel) et les modalités des autres variables sélectionnées. Ce profil nous montre que les enseignant-e-s qui ont lu de la documentation sur le haut potentiel ne sont pas différencié-e-s géographiquement. Autrement dit, l'éloignement de Tahiti ne joue pas. On ne trouve pas moins d'enseignant-e-s documentés sur les îles les plus isolées. La variable « secteur public/secteur privé » n'est pas non plus une variable agissante : les enseignant-e-s s'étant renseignés sur le haut potentiel ne se recrutent pas proportionnellement plus dans les établissements publics ou dans les établissements privés. En fait, seule la classe d'âge de l'enseignant-e le prédispose à se documenter.

IV-4 Une sensibilité *a priori* plus grande parmi les enseignant-e-s les plus agé-e-s

C'est, étonnamment, parmi les enseignant-e-s les plus jeunes que l'on tend à trouver les enseignants les moins averti-e-s sur la cause du haut potentiel. Ces résultats remettent en cause *a priori* l'hypothèse avancée par Lignier (2012) selon laquelle les enseignant-e-s les plus attentif-tive-s à la question du haut potentiel seraient plutôt des enseignant-e-s jeunes¹⁹ en phase avec l'évolution récente de la situation institutionnelle de la précocité. En Polynésie, ce sont les enseignant-e-s les plus expérimenté-e-s qui ont franchi le cap de la quarantaine qui, proactif-tive-s, ont engagé une démarche de documentation. Il paraît logique que les enseignant-e-s les mieux informé-e-s soient les plus enclins à repérer les enfants. Plus les adultes lisent et s'informent, plus ils seraient disposés à repérer les enfants précoces et à les comprendre.

Tableau n° 25 Tri croisé : Classes sur Année de naissance de l'enseignant / Avoir ou non lu de la documentation sur le sujet (Recodage)

Année de naissance de l'enseignant-e:	oui j'ai même lu de la documentation à ce sujet	je n'ai pas lu de documentation mais j'en ai entendu parler /non ça ne me dit rien	Total
de >=1964 à 1970	12	9	21
de >=1970 à 1976	21	4	25
de >=1976 à 1999	23	29	52
Total	56	42	98

Khi2=10,9 ddl=2 p=0,004 (Très significatif) V de Cramer=0,334

¹⁹ Résumé statistique : Valeurs=98 Sans réponses exclues=2 Classes=3 Minimum= né-e en 1964 Maximum= né-e en 1998 Etendue=34 Moyenne=1977 Ecart-type=7,98 % pris en compte=98,00 %

IV-5 Mais un indicateur (« s'être documenté ») discutable

Toutefois, il nous faut, plus que jamais, être prudent sur l'interprétation des résultats et relativiser l'importance de l'indicateur : « s'être documenté ». Sans être pro-active, sans s'être documenté-e, les jeunes enseignant-e-s n'ignorent pas pour autant ce profil d'élèves. Ils et elles ne sont pas moins prêt-e-s à voir dans leur classe un enfant à haut potentiel. Ils n'en rencontrent pas plus, mais pas moins que leurs aînés-e-s.

Tableau n° 26 Pensez-vous avoir rencontré au cours de ces 4 dernières années des enfants à haut potentiel ?

	Effectifs	Fréquence
Non réponse	2	
oui	80	80,0%
non	18	18,0%
Total / interrogés	100	

Interrogés : 100 / Répondants : 98 / Réponses : 98

Pourcentages calculés sur la base des interrogés

Ce tableau indique le nombre d'enseignant-e-s déclarant avoir rencontré les enfants précoces au cours des 4 dernières années. Les enseignant-e-s qui en ont rencontré sont largement majoritaires. Le fait de ne pas avoir lu de documentation ne constitue pas un obstacle en soi pour pré-identifier les enfants intellectuellement précoces. Lorsque la variable du profil de modalité est la rencontre ou non d'un enfant intellectuellement précoce, aucune attraction avec les modalités des autres variables du questionnaire ne se dégage.

IV-6 Une pré-identification géographiquement non marquée à l'exception sans doute des Tuamotu Gambier

Tableau n° 27 Tri croisé : Lieu de l'établissement / Rencontre ou non au cours de ces 4 dernières années d'un enfant présumé « intellectuellement précoce »

	oui	non	Total	Nbr d'habitants
Iles du vent	55	13	70	207333
Iles sous le vent	11	2	13	35 393
Marquises	5		5	9 345
Australes	3		3	6 975
Tuamotu	4	3	7	16 881
Total	78	18	100	

Des enfants présumés précoces sont remarqués par les enseignant-e-s dans tous les archipels de la Polynésie²⁰, quel que soit leur éloignement par rapport à Tahiti et la capitale Papeete. La cartographie Polynésienne des écoles aurait peu d'incidence sur le repérage des enfants précoces sauf peut-être au Tuamotu Gambier où 3 enseignant-e-s sur les 7 enquêté-e-s n'ont rencontré aucun enfant susceptible d'être « intellectuellement précoce » au cours des quatre dernières années. Mais la faiblesse des effectifs nous incite à la prudence.

²⁰ L'ISPF (institut statistique de la Polynésie Française) de 2017 donne les chiffres suivants concernant la démographie Polynésienne : - Iles du vent (207 333 hab) – îles sous le vent (35 393)- îles Marquises (9 345) – îles Australes (6 975) – Tuamotu Gambier (16 881) pour une population totale de 275 918 habitants.

IV-7 Une pré-identification sectoriellement (Public/Privé) non marquée

Tableau n° 28 Tri croisé : Secteur Publique ou Privé / Rencontre ou non au cours de ces 4 dernières années d'un enfant présumé « intellectuellement précoce »

Avoir rencontré un enfant présumé EIP au cours des 4 dernières années :	oui	non	Total
Etre enseignant-e dans l'école publique ?	64	14	78
Etre enseignant-e dans une école privée catholique /privée protestante /privée adventiste ?	14	4	18
Total	78	18	96

Khi²=0,006 ddl=1 p=0,934 (Val. théoriques < 5 = 1) V de Cramer=0,008

Ce tableau donne des indications sur l'école de l'enseignant-e (privée ou publique) et sa rencontre (ou non) avec un enfant présumé « intellectuellement précoce » au cours des 4 dernières années. Sur les 78 enseignant-e-s déclarant avoir fait une telle rencontre, 64 enseignent dans l'école publique, 14 dans une école privée. Au regard de la répartition des enseignant-e-s dans les secteurs publics et privés, il n'y a pas – si l'on raisonne à l'échelle des cinq archipels –, concernant la pré-identification par les enseignant-e-s des jeunes à haut potentiel, de différence significative entre l'école publique et l'école privée.

IV-8 Confirmation d'une pré-identification aussi importante pour les filles que pour les garçons

Tableau n°29 Tri à plat : Nombres de garçons présumés « intellectuellement précoces » rencontrés par les enseignant-e-s au cours des quatre dernières années

Nbr de garçons rencontrés	Effectif d'enseignant-e-s	% d'enseignant-e-s	Total des garçons
= 0	24	30%	
= 1 garçon	41	51%	41
= 2 garçons	10	12%	20
= 3 garçons	2	2%	6
= 4 garçons	2	2%	8
			75

Valeurs=79 Sans réponses exclues=103 Classes=5 Minimum=0 Maximum=4 Etendue=4 Moyenne=0,95

Ecart-type=0,88 Classe modale=2 % pris en compte=43,40 %

Ce tableau indique le nombre de garçons repérés par les enseignant-e-s. Les enseignant-e-s ayant remarqué 1 seul garçon sont majoritaires. Au total, 75 garçons ont été repérés par les enseignant-e-s enquêté-e-s au cours des quatre dernières années.

Tableau n°30 Tri à plat : Nombres de filles présumées « intellectuellement précoces » rencontrées par les enseignant-e-s au cours des quatre dernières années

Nr de filles repérées	Effectif d'enseignant-e-s	% d'enseignant-e-s	Total des filles
= 0	30	37%	
= 1 fille	34	41%	34
= 2 filles	12	14%	24
= 3 filles	2	2%	6
= 4 filles	3	3%	12
			76

Valeurs=81 Sans réponses exclues=101 Classes=5 Minimum=0 Maximum=4 Etendue=4
Moyenne=0,94 Ecart-type=0,98 Classe modale=2 % pris en compte=44,50 %

Nous avons une confirmation de la première enquête concluant que le haut potentiel en Polynésie, n'a pas moins de visibilité dans le champ scolaire pour les filles, puisqu'elles sont aussi nombreuses (76) que les garçons à être pré-identifiées par les enseignant-e-s. C'est là, une différence notable (confirmée) avec les travaux de Ligner (2012) qui affirme que les filles sont plus « scolaires » que les garçons, ce qui les rend moins visibles dans l'espace scolaire, donc ayant moins de chance que leurs homologues masculins d'être présentées aux tests. Selon cet auteur « les 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 expliquerait qu'elles suscitent moins souvent de démarche de détection de la part de leurs parents ou de leurs enseignant-e-s, et qu'elles deviennent du même coup relativement invisibles dans l'espace de la précocité » (Lignier, 2012, p. 176). Pourquoi, au fond envoyer chez un psychologue des sujets féminins qui ne posent *a priori* pas de problème, qui parviennent toujours à se débrouiller pour, comme on dit, gérer la situation (Lignier, 2012, p. 177).

En Polynésie, il n'y a pas dans l'espace scolaire, de différence de visibilité, côté enseignant-e, entre les filles et les garçons à haut potentiel. Les filles y sont autant remarquées. Leur précocité attire autant l'attention. Si nous prenons le contrepied de Ligner, il est tentant de penser que les filles à haut potentiel, en école primaire, en Polynésie, ne sont pas plus autonomes que les garçons, qu'elles posent autant de difficultés que leurs homologues masculins aux enseignant-e-s. Ou plus positivement, il est tentant de penser que les garçons à haut potentiel, en école primaire, en Polynésie, sont aussi autonomes que les filles, qu'ils ne posent pas plus de difficultés de comportement et arrivent aussi bien à « gérer la situation ».

Pour mettre au travail cette « hypothèse » et questionner sa vraisemblance, nous sommes revenus à l'enquête initiale, celle menée auprès des enseignant-e-s sur Papeete et les communes avoisinantes dont celle de Faaa (en Reps +) en nous demandant si le comportement des filles en classe constituait aussi souvent que celui des garçons un signe attirant leur attention sur une éventuelle précocité. Le tri croisé ci-dessous atteste l'absence de différence significative. Le comportement des filles, mis en lien par l'enseignant-e avec la précocité intellectuelle, est aussi visible que celui des garçons, constitue autant un « signe d'appel ».

Tableau n°31 Tri croisé : ce qui a attiré l'attention de l'enseignant-e sur une éventuelle précocité (Recodage) / Sexe de l'enfant (Rappel : enquête menée sur Papeete, Faaa, Pirae, Punaauia)

	filles	garçon	Total
Résultats aux tests	50	53	103
comportement	55	56	111
résultats scolaires	83	75	158
Total	188	184	372

Khi²=0,458 ddl=2 p=0,798 (Peu significatif) V de Cramer=0,035

Pouvons-nous risquer une explication quant à cette absence de visibilité selon le genre. En Polynésie, le rang l'emporte sur le genre. Qu'est ce que cela signifie ? Cela signifie que la variable du genre y est secondaire. Le dimorphisme sexuel qui caractérise l'identité en Occident n'est pas si prégnant en Polynésie ou l'identité est plus relationnelle qu'ontologique. Ainsi ce qui compte avant tout est le groupe d'appartenance et la classification (généalogique), donc qui l'on est par rapport aux autres. Ainsi les Arii pouvaient être des femmes en fonction du rang de naissance (primogéniture); cela explique aussi la présence d'identités sexuées plus floues ...le genre étant un paramètre identitaire parmi d'autres, pas principal comme en Occident.

IV-9 Un indicateur (« s'être documenté ») jouant différemment sur les filles et les garçons

Nous avons évoqué et discuté en amont l'indicateur « s'être documenté » sur la précocité intellectuelle. 8 enseignant-e-s sur 10 ont pré-identifié au moins un enfant « intellectuellement précoce » au cours des quatre dernières années. Quand on s'attarde plus précisément sur la minorité, parmi le corps enseignant enquêté, n'ayant rencontré aucun garçon à l'intelligence hors norme, l'indicateur « s'être documenté » devient pertinent.

Tableau n°32 Tri croisé : Nombre de garçons présumés « intellectuellement précoces » rencontrés par les enseignant-e-s au cours des quatre dernières années / S'être (ou non) documenté sur le sujet

Nbr. de garçons rencontrés	oui j'ai même lu de la documentation à ce sujet	je n'ai pas lu de documentation mais j'en ai entendu parler /non ça ne me dit rien	Total
Aucun	9	15	24
Un seul	29	12	41
Deux ou plus	11	3	14
Total	49	30	79

Khi2=9,08 ddl=2 p=0,011 (Très significatif) V de Cramer=0,339

Les enseignant-e-s qui n'ont détecté aucun garçon à haut potentiel au cours des quatre dernières années se recrutent proportionnellement plus souvent parmi les enseignant-e-s qui n'ont pas lu de documentation sur le haut potentiel. Autrement dit, un garçon à haut potentiel évoluant dans une classe où l'enseignant-e n'est pas ou peu informé-e sur le haut potentiel est pénalisé. Il a moins de chance d'être détecté que s'il prenait place dans une classe où l'enseignant-e, proactive, s'est documenté-e sur le sujet.

Tableau n° 33 Tri croisé : Nombre de filles présumées « intellectuellement précoces » rencontrées par les enseignant-e-s au cours des quatre dernières années / S'être (ou non) documenté sur le sujet

	oui j'ai même lu de la documentation à ce sujet	je n'ai pas lu de documentation mais j'en ai entendu parler /non ça ne me dit rien	Total
de >=0 à 1	20	10	30
de >=1 à 2	17	17	34
de >=2 à 5	14	3	17
Total	51	30	81

Khi2=5,37 ddl=2 p=0,067 (Assez significatif) V de Cramer=0,257

Ce tableau donne des indications sur le nombre de filles repérées et du lien avec le fait que l'enseignant ait lu ou non de la documentation sur la thématique. Tout se passe comme si le niveau d'information de l'enseignant-e, sa capacité à se documenter, favorisaient la détection des filles à haut potentiel. Les enseignant-e-s déclarant avoir rencontré deux filles à haut potentiel ou plus, au cours des quatre dernières années, se recrutent proportionnellement plus souvent parmi les personnes ayant manifesté un intérêt, une curiosité concernant ces enfants à besoins particuliers.

Les tableaux ci-dessus ont montré que l'identification sexuée des élèves pressentis « intellectuellement précoces » est conditionnée en partie à la capacité à se documenter, à s'informer de l'enseignant-e. La disposition active de l'enseignant-e à l'information favoriserait surtout les filles. La disposition de l'enseignant-e à ne pas se documenter pénaliserait surtout les garçons.

IV-10 Confirmation d'une pré-identification culminant en SG et CP

Tableau n° 34 Age de l'enfant pressenti à haut potentiel

Edition borne inf.	Amplitude	Effectif	%	Cumul
3 ans	1	3	3%	3%
4 ans	1	11	13%	17%
5 ans	1	20	25%	43%
6 ans	1	14	17%	60%
7 ans	1	9	11%	72%
8 ans	1	11	13%	86%
9 ans	1	7	8%	94%
10 ans	1	4	5%	100%

Valeurs=79 Sans réponses exclues=21 Classes=8 Minimum=3 Maximum=10 Etendue=7

Moyenne=6,22

Ecart-type=1,85 Classe modale=3 % pris en compte=79,00 %

Ce tableau indique l'âge de pré-identification des enfants par les enseignant-e-s. Les enfants à haut potentiel rencontrés par les enseignant-e-s ont en moyenne 6 ans (6,22). L'étendue est de 7 ans : les plus jeunes ont 3 ans, les plus âgés en ont 10. Des enfants sont repérés dès la section des petits de la maternelle. Tous les âges, de la maternelle au sortir du CM2, sont représentés. La pré-identification culmine en SG et CP. Ces données correspondent sensiblement à celles que nous avons précédemment collectées sur Tahiti : l'âge moyen était également de 6 ans.

Tableau n°35 La classe du dernier enfant présumé intellectuellement précoce rencontré par l'enseignant-e

	Effectif	Fréquence
Non réponse	21	
SP	3	3,0%
SM	9	9,0%
SG	15	15,0%
CP	16	16,0%
CE1	14	14,0%
CE2	8	8,0%
CM1	6	6,0%
CM2	8	8,0%
Total / interrogés	100	

Interrogés : 100 / Répondants : 79 / Réponses : 79

Pourcentages calculés sur la base des interrogés

Ce tableau donne des indications sur la répartition précise des enfants précoces par paliers. Au regard de la première vague d'enquête menée à Tahiti, il confirme, à l'échelle cette fois de la Polynésie, l'identification des enfants précoces au cycle 2, plus particulièrement en SG et CP. Le repérage commence en section des petits avec une amplitude plus marquée au stade de la section des grands et du cours préparatoire voire du cours élémentaire de première année. Mais

la section des grands demeure un palier de pré-identification privilégié de la maternelle ; ils y sont repérés plus fréquemment là qu'ailleurs. Les enfants qui ont sauté une classe l'ont fait le plus souvent entre la SG et le CP. Au-delà, les probabilités de pré-identification semblent diminuer.

L'orientation vers le psychologue pour une évaluation psychométrique se fait principalement au primaire, notamment lorsque l'enfant est dans les classes de SG, CP et CE1. A la différence du second degré, où il y a des filières distinctives, des classements, en bref, des indicateurs de performance (Felouzis, 2005), l'évaluation dans ces classes est encore souple, « bon enfant » et d'une certaine manière flottante, peu discriminante en termes de capacités intellectuelles.

Cette évaluation se traduit, aux yeux des parents d'enfants pressentis à haut potentiel, par une identification scolaire incertaine et somme toute non rassurante. Ces parents expriment, lors des rencontres organisées par l'association (cf. chapitre I), une inquiétude quant à la situation cognitive de leurs jeunes enfants. Cette inquiétude ne concerne pas tant le diagnostic psychologique que le rendement scolaire de leur progéniture dans une classe « où il s'ennuie », où la pédagogie fait la part belle au jeu (Section des Grands de maternelle). L'expression de ce genre d'inquiétude « rappelle que la « probabilité objective » qu'un enfant atteigne une position sociale donnée (celle que repèrent les statistiques des sociologues) ne présume jamais complètement de la « probabilité subjective » que ce soit le cas, c'est-à-dire de la perception de l'avenir qu'ont ceux qui doivent précisément accomplir la trajectoire sociale des enfants (les parents, les enfants eux-mêmes). En l'occurrence, bien que, compte tenu de leur origine sociale, les enfants identifiés comme « intellectuellement précoces » ont objectivement les meilleures chances de « réussir » à l'école et au-delà dans leur vie professionnelle, leurs parents ont une tendance marquée à craindre l'échec – ce qui les conduit de fait, selon une logique toute wébérienne (Weber, 1999 [1905]), à tout faire pour réduire l'incertitude persistante sur leurs trajectoires » (Lignier, 2015, para. 23). La sollicitation du psychologue et l'identification de la précocité intellectuelle ne constituent pas une fin en soi, mais un détour pour réduire l'incertitude de l'identification proprement scolaire, et agir sur l'Ecole et la scolarité de leur fille ou de leur fils. Le détour exotique est de ce point de vue stratégique. L'identification extra-scolaire (psychologique) vise alors des changements dans l'ordre scolaire ordinaire auquel est soumis l'enfant. Elle autorise et légitime - mieux encore que l'identification cognitive scolaire (identification encore « molle » dans les classes pré-élémentaires et élémentaires) - une singularisation de sa situation : un saut de classe, l'accès à une classe (à double niveau) plutôt

qu'à une autre, une attention privilégiée de l'enseignant-e, ou encore une compréhension et tolérance concernant les écarts de conduite (dissipation, agitation) ...

Nous pouvons repérer de nombreuses identifications de l'enfant (telles les identifications scolaires, les identifications médicales, les identifications psycho-motrices, les identifications psychologiques, et, pour celles et ceux pratiquant une activité extra-scolaire : les identifications musicales, les identifications sportives...). Ces identifications plus ou moins formelles (en termes de notes, de niveau objectivé, d'échelles de mesure, de diagnostic ; donnant lieu à des traces écrites et standardisées), plus ou moins informelles (en termes de jugements et d'avis : ainsi l'identification familiale ou l'identification par les pairs ; privilégiant l'oral) peuvent s'ignorer par le jeu des compartimentages et cloisonnements institutionnels ; elles peuvent être complémentaires. Elles peuvent aussi entrer en concurrence, être dans un rapport de force. Ainsi l'identification psychologique de l'intelligence de l'enfant peut s'imposer à l'identification scolaire et avoir des conséquences sur ce terrain scolaire. « Au fond la manière d'identifier un enfant donné, et plus exactement la façon qu'a telle identification cognitive de s'imposer ou non à telle autre, peut constituer un enjeu d'importance du point de vue des agents de socialisation, non seulement parce qu'il en va des représentations qu'ils se font de leur enfant (et du degré d'incertitude qu'ils éprouvent à leur égard), mais aussi parce que l'identification qui s'impose à l'enfant détermine la façon de le prendre en charge, et partant le processus concret de socialisation dans lequel il se trouve engagé ». (Lignier, 2015, para. 26).

Cette mise en tension des identifications (psychologiques, scolaires, familiales) des enfants à haut potentiel participe « d'une logique sociale plus générale, qui veut que toute action socialisatrice sur les enfants implique un effort pour réduire l'incertitude sur ce qu'ils sont, et dépend donc de la façon de connaître et de reconnaître leur situation distinctive » (Lignier, 2015, para. 42).

Mais ce jeu entre les identifications implique une contextualisation. La version formalisée caractérisant l'identification psychologique (le score obtenu aux tests, le QI) est d'autant plus recherchée et domine d'autant plus l'identification scolaire du jeune que celui est scolarisé en grande section de maternelle ou en CP, CE1, donc que l'identification scolaire est plus informelle. Il en va autrement lorsque l'élève s'éloigne du secteur précoce de l'école accède au collège, au lycée où les identifications scolaires revêtent un caractère de plus en plus formel. Elles deviennent de plus en plus prégnantes et dominantes dans une société du diplôme (Millet

et Thin 2004). Autrement dit, la domination structurale d'une identification sur une autre n'est pas figée. Les identifications sont inégalement dominantes dans le temps et l'espace social considérés.

IV-11 Une « enfance chronométrique »

Le type de test prévu pour les enfants les plus jeunes (le WPPSI) permet d'évaluer les enfants à partir de deux ans et demi est peu répandu en Polynésie. Bien des parents testent leur enfant dès que possible. Autrement dit, en l'absence du WPPSI, dès le pré-élémentaire et l'élémentaire. Mais ces enfants sont socialement différenciés. Ils sont pris dans un rapport éducatif où domine, dès le plus jeune âge, une sensibilité aigüe à la question du développement intellectuel des enfants. « On sait que ce type de préoccupation concerne plus particulièrement les classes supérieures cultivées » (Lignier 2012, p.189). Ce type de préoccupation, socialement marquée, trouve écho auprès des enseignant-e-s. A y regarder de plus près, seuls les enfants de cadres et professions libérales sont plus nombreux en Polynésie à être repérés par les enseignant-e-s avant 6 ans. Les enfants d'origine sociale populaire et moyenne sont pré-identifiés plus tard que les enfants d'origine supérieure.

Tableau n°36 Tri croisé : profession du Père (Recodage) / Classes sur âge du dernier enfant présumé intellectuellement précoce rencontré par l'enseignant-e ?

	Moins de 6	6 et plus	Total
ouvrier employé	9	14	23
professions intermédiaires	7	11	18
Cadres et prof intel	9	7	16
Commerçant Artisan /Agriculteur	1	6	7
Total	26	38	64

Khi²=2,82 ddl=3 p=0,422 (Val. théoriques < 5 = 2) V de Cramer=0,21

L'âge des enfants au moment où ils ont été pré-identifiés et possiblement orientés vers le psychologue pour y être testé est révélateur des dispositions à l'égard de l'enfance et de l'éducation qui caractérisent les enseignant-e-s sensibilisé-e-s au haut potentiel. Il apparaît en effet que cette pré-identification se fait souvent à un très jeune âge. Pour les deux tiers *au moins*

des enfants pré-identifiés (55 sur 82), les enseignant-e-s enquêté-e-s nous déclarent que ces jeunes ont consulté un psychologue pour évaluer leur précocité. Pour le tiers restant, les enseignant-e-s ne savent pas si cette pré-identification a donné lieu à une évaluation psychométrique. Autrement dit, cette connaissance des enseignant-e-s laisse penser que pour une large majorité des enfants pré-identifiés, la consultation relative à la précocité a bien eu lieu dans l'année scolaire de la pré-identification et qu'elle a donc été, comme celle-ci, plutôt précoce. Sachant que les tests les plus utilisés en Polynésie (cf. chapitre II), ceux fondés sur l'échelle Wechsler (Huteau et Lautrey, 1997) ne permettent pas d'évaluer les enfants de moins de 3 ans, nous pouvons en déduire que nombre de familles « testent » en somme leur enfant *aussi tôt que possible*. Cette sensibilité précoce des parents à la question du développement intellectuel des enfants a été documentée. Elle concerne plus particulièrement les classes supérieures (Chamboredon et Prévot, 1973). Pour faire écho à une expression des sociohistoriens américains, les jeunes à haut potentiel semblent particulièrement pris dans une « enfance chronométrique », où chaque année, voire chaque mois compte aux yeux des parents (Larossa et Reitzes, 2001).

IV-12 La pré-identification opérée par les enseignant-e-s est socialement sélective.

Tableau n° 37 Les signes qui ont amené l'enseignante- à s'interroger sur une possible précocité de l'enfant / Profession du Père de l'enfant présumé intellectuellement précoce

Les signes d'une possible précocité :	ouvrier employé	professions intermédiaires	Cadres et prof intel	Commerçant Artisan /Agriculteur	Total
résultats scolaires	3	7	5	2	17
comportements	1	3	4		8
résultats scolaires <i>et</i> comportement	19	7	7	5	38
Total	23	17	16	7	63

Khi2=8,17 ddl=6 p=0,225 (Val. théoriques < 5 = 8) V de Cramer=0,255

Ce tableau donne des indications sur les signes qui ont amené l'enseignant-e à s'interroger sur le haut potentiel de l'enfant. Pour être considéré comme possiblement à « haut potentiel » par l'enseignant-e, l'enfant issu d'un milieu ouvrier ou employé doit se distinguer sur *deux* registres (et non un seul) : celui des résultats scolaires *et* celui du comportement. Autrement dit, l'enfant à haut potentiel issu de parents ouvrier ou employé ne doit pas se contenter d'être académiquement performant en ayant les meilleurs résultats scolaires possibles, les enseignant-e-s lui assignent une contrainte supplémentaire : celle d'avoir un comportement caractéristique de l'enfant à haut potentiel. Si l'enfant ne remplit pas ces deux conditions, s'il n'est pas doublement hors du commun, il a peu de chances de franchir le cap de la pré-identification, donc de rencontrer, via l'enseignant, le psychologue.

Tableau n° 38 Profil de modalité des enseignant-e-s attentifs aux résultats scolaires et au comportement

Profil de Modalité	Variable	Modalité	Effectifs	Ecarts	Khi2	PEM	Test Khi2 local
résultats scolaires <i>et</i> comportement	Profession du Père du jeune pressenti intellectuellement précoce?	ouvrier employé	19	5	1,895	56 %	***

L'enseignant-e s'attend d'autant moins à détecter un élève « intellectuellement précoce » que celui-ci est d'origine sociale défavorisée. Autrement dit, l'enfant dont le père est ouvrier/employé doit doublement attirer l'attention de son enseignant : *et* sur le registre de la performance académique (les résultats scolaires) *et* sur le registre comportemental. La relation est statistiquement très significative. Il ne peut se contenter de sortir de l'ordinaire sur un seul registre. Il doit déployer des efforts supplémentaires pour se démarquer. Dans sa conception de la précocité intellectuelle, l'enseignant-e est influencé-e par le milieu social de l'enfant. Celui-ci marque donc la pré-identification des jeunes précoces, en défaveur des enfants les plus démunis culturellement (en rapport d'éloignement sinon d'étrangeté à la culture promue par l'école). L'identification est de ce fait, socialement construite.

Les enfants de milieux défavorisés doivent plus que les autres se manifester au plan académique et comportemental pour avoir une chance d’être pré-identifiés par leur professeur des écoles.

A la marge (pour 5 enseignant-e-s sur 100) certains symptômes, comme des « formes d’autisme²¹ » participent à la pré-identification des jeunes.

Mais revenons à la dimension socialement sélective de la pré-identification. Dans notre précédente enquête, celle sur Tahiti, nous avons utilisé la nomenclature réactualisée de 1982 de l’Insee définissant les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de la société française, pour étudier les PCS des parents des enfants à haut potentiel. La grille des PCS de 1982 est définie en six groupes de catégories : Agriculteurs exploitants - Artisans, commerçants et chefs d’entreprise - Cadres et professions intellectuelles supérieures - Professions Intermédiaires - Employés - Ouvriers

Pour cette enquête-ci, nous avons choisi le tableau des PCS de Lignier (2012). Cette distribution respecte l’ancienne nomenclature tout en proposant quelques aménagements pertinents pour notre recherche. Elle est composée de six catégories : Profession libérale – Profession intermédiaire- Cadre ingénieur ou chef d’entreprise- Profession intellectuelle supérieure – Artisans commerçant agriculteur – Ouvrier ou employé.

²¹ Existe-t-il un lien en les « formes d’autisme » observées et le haut potentiel intellectuel ? Dans la littérature, le terme « surdoué » indique un excès, une démesure « qui pourrait faire basculer le « surdoué » vers la pathologie. Cette perspective psychopathologique permettrait d’évoquer un « spectre du haut potentiel », réunissant surtout les profils dits dysharmoniques comportant à la fois un haut potentiel dans un secteur donné et une vulnérabilité mentale dans un autre secteur : les hauts potentiels/dyspraxiques ou encore les autistes dits d’Asperger de haut niveau peuvent correspondre à ces catégories dimensionnelles » C. Weismann-Arcache (2013). Relevé le 1/08/2019 du site : <https://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2013-2-page-44.htm>

Tableau n°39 Tri à plat : profession du père du dernier enfant présumé « intellectuellement précoce » rencontré par l'enseignant-e

	Effectifs	Fréquence
Profession libérale	6	8,7%
Profession intermédiaire	13	18,8%
Cadre ingénieur ou chef d'entreprise	22	31,9%
Profession intellectuelle supérieure	9	13,0%
Artisan Commerçant Agriculteur	8	11,6%
Ouvrier ou employé	11	15,9%
Total / interrogés	69	

Interrogés : 100 / Répondants : 69 / Réponses : 69

Pourcentages calculés sur la base des interrogés

Le tableau donne des indications sur l'origine sociale des pères des jeunes présumés intellectuellement précoces par les enseignant-e-s. Le haut potentiel pré-identifié n'est pas un phénomène aléatoire. Il est socialement situé.

Nous considérons que les cadres ingénieurs, chefs d'entreprise, les professions libérales et les professions intellectuelles supérieures partagent un même espace socioculturel et économique, compte-tenu de leur haut niveau de qualification. Soit 37 sujets sur 69 répondants. Une première lecture du tableau montre la présence des enfants précoces dans tous les milieux sociaux composant la société Polynésienne, avec une large surreprésentation des parents appartenant à la catégorie des classes supérieures.

Tableau n° 40 Présence des enfants HP dans tous les milieux sociaux

Agriculteurs exploitants	5033	1,82409267
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	11734	4,25
Cadres et professions intellectuelles supérieures	8202	2,97
Professions Intermédiaires	17061	6,18
Employés	35620	12,91
Ouvriers	27876	10,10
Retraités	27248	9,88
Autres personnes sans activité professionnelle	143144	51,88
CSP Inconnu		0,00
Grand Total	275918,00	100,00

La précocité intellectuelle a-t-elle une affinité de style avec certaines fractions des classes supérieures ?

« Tout le monde n'a pas (...) les moyens économiques et culturels de s'approprier le diagnostic de précocité intellectuelle. Cette réalité ne doit toutefois pas masquer que cette appropriation ne dépend pas seulement de l'importance, quelle qu'elle soit, des contraintes ou au contraire des ressources individuellement disponibles. Plus positivement, il faut faire l'hypothèse que la précocité intellectuelle est une affaire de style, non pas seulement de niveau social. Une formulation problématique de cette hypothèse peut prendre la forme suivante : n'existe-t-il pas à niveau socioculturel comparable, des groupes sociaux dont le style culturel est davantage en affinité avec la précocité que les autres ? Pour répondre à ce type de question, on peut entrer par exemple dans le détail des catégories professionnelles (du père) significativement surreprésentées (...) autrement dit on peut préciser quelles sont les fractions de classes qui sont pour ainsi dire les plus « attirées » par l'anoblissement psychologique des enfants. Sans surprise, les catégories surreprésentées sont presque toutes des professions supérieures, caractérisées notamment par un niveau culturel important (le plus souvent égal ou supérieur à bac + 4) » (Lignier, 2012, p. 164).

Tableau n°41 Profession de la mère du dernier enfant présumé intellectuellement précoce rencontré par l'enseignant-e

	Effectifs	Fréquence
Profession libérale	3	5,4%
Profession intermédiaire	14	25,0%
Cadre Ingénieur chef d'entreprise	9	16,1%
Profession intellectuelle supérieure	15	26,8%
Ouvrier ou employé	15	26,8%
Total / réponses	56	

Interrogés : 100 / Répondants : 56 / Réponses : 56

Pourcentages calculés sur la base des réponses

Le tableau fournit des indications sur les PCS des mères d'enfants à haut potentiel de notre échantillon. Les mères cadres ou exerçant une profession intellectuelle supérieure sont surreprésentées. La répartition des mères dans toutes les catégories de PCS confirme de la même manière que pour les pères, la présence d'enfants précoces dans tous les milieux sociaux.

La place occupée par la mère et le père de l'enfant précoce montre que les enfants à haut potentiel sont généralement issus de milieu parental où les deux parents appartiennent à un milieu social et culturel aisé, ou à un milieu où un parent au moins est cadre, soit le père, soit la mère, renforçant à ce titre l'idée que le milieu socioculturel et économique est un facteur favorisant le processus d'identification de l'enfant à haut potentiel. « Dans les familles où « l'un des parents est faiblement qualifié, cette faible qualification a des chances d'être compensée par la qualification de l'autre parent » (Lignier, 2012, p. 158).

IV-13 Confirmation d'un corps enseignant s'attribuant le premier rôle dans la détection

Tableau n° 42 Tri à plat : Qui est, du point de vue des enseignant-e-s, à l'origine du questionnement ?

	Effectifs	Fréquence
vous-même, le corps enseignant	55	55%
un psychologue	12	12,0%
les parents	37	37,0%
Total / interrogés	100	

Interrogés : 100 / Répondants : 80 / Réponses : 104

Pourcentages calculés sur la base des interrogés

Ce tableau donne des indications sur l'origine du questionnement, à partir de la perception des enseignant-e-s. Le corps enseignant est mis et se met en avant. Il serait intéressant de soumettre la même question aux parents qui demeurent, dans la perception d'une majorité d'enseignant-e-s, en retrait dans le processus de pré-identification.

Plus d'un tiers des enquêtés estiment toutefois que les parents sont à l'origine du questionnement. Autrement dit, une partie non négligeable des enseignants donne du poids aux parents dans le processus aboutissant à « l'anoblissement psychologique ». « Parce que la noblesse psychologique d'un enfant est au final documentée par les parents, non seulement positivement, en agréant dans le discours des pratiques culturelles enfantines jugées typiquement intelligentes, mais aussi négativement, en excluant jusque dans les subtilités du

langage, que ces performances puissent dépendre d'eux, ou d'autres agents de socialisation potentiels » (Lignier, 2012, p. 264). « Patente et causalement non identifiée, l'excellence individuelle ne peut que paraître essentielle » (Lignier 2012, p. 264).

IV-14 Le français pour langue maternelle

Les enfants repérés par les enseignant-e-s comme ayant possiblement une intelligence hors norme sont près de 3 fois sur 4 des jeunes ayant pour langue maternelle le français.

Tableau n°43 La langue maternelle du dernier enfant présumé « intellectuellement précoce » rencontré par l'enseignant-e

	Effectifs	Fréquence
Non réponse	21	
polynésienne	11	11,0%
française	72	72,0%
Total / interrogés	100	

Interrogés : 100 / Répondants : 79 / Réponses : 83

Pourcentages calculés sur la base des interrogés

Le tableau donne des indications sur la langue maternelle des enfants de notre échantillon. Les enfants pressentis « intellectuellement précoces », dont la langue maternelle est le français, sont majoritaires.

Que sait-on sur la proportion de la population ayant pour langue maternelle le français et celle ayant pour langue maternelle une langue polynésienne ? Connait-on à l'échelle de la Polynésie la proportion des enfants (idéalement du primaire) ayant pour langue maternelle le français et la proportion des enfants ayant pour langue maternelle une langue polynésienne ?

Une enquête menée sur les îles de Tahiti et Moorea en septembre 2009 concernant 110 enfants de CP a montré que seulement 8% des mères choisissaient de s'adresser uniquement en tahitien à leur enfant, 16,5% dans un mélange de français et de tahitien, le reste, soit une large majorité, ne communiquant qu'en français (Nocus et al., 2010).

Langue officielle de la Polynésie française, le français est celui de la vie administrative et scolaire à Tahiti comme dans les îles où, soumis à des modifications d'ordre phonologique, syntaxique et lexicale, il concurrence le tahitien et toutes les autres langues polynésiennes.

Les tests de QI passés en Polynésie se font exclusivement en français. Si un enfant n'est sociologiquement à haut potentiel que lorsqu'il est dûment identifié comme tel par les psychologues au sortir des tests, l'accès au processus d'identification est compromis pour les enfants issus de familles ne maîtrisant pas ou mal la langue officielle.

L'idée « qu'il existe une précocité en soi (indépendamment de sa détection et de sa reconnaissance sociale) et que corrélativement, une bonne part des enfants précoces (et pourquoi pas les filles, des enfants des milieux défavorisés ?) le seraient à leur insu, faute d'avoir été testés » pose problème. « Il est essentiel de comprendre que le point de vue sociologique se construit précisément contre ce type de point de vue, combinant essentialisme et virtualité. Sociologiquement, il importe en effet d'appréhender la précocité intellectuelle comme un fait social effectif : dans cette perspective, un enfant n'est précoce que lorsqu'il est effectivement (et non potentiellement) identifié comme tel » (Lignier, 2012, p. 151).

A l'identification proprement dite

D'un point de vue sociologique, la « précocité intellectuelle » n'existe pas en soi. Elle réclame une reconnaissance sociale qui implique impérativement un diagnostic du psychologue. Autrement dit, l'enseignant apporte sa contribution en amont et en aval de l'identification proprement dite. En amont, en incitant les parents à consulter un psychologue susceptible de faire passer des tests à leur progéniture ; en aval, en étant facilitateur lorsque se pose la question du ou des aménagements à mettre en place (notamment le saut de classe).

Cette sensibilité de l'enseignant-e à la cause du haut potentiel n'est sans doute pas sans lien avec leur propre précocité intellectuelle ou celle de leur entourage. Il aurait été, de ce point de vue, judicieux de demander aux enseignants interrogés si eux-mêmes ou leur proche (conjoint, enfant) étaient identifiés à haut potentiel. « De façon remarquable, la bonne volonté de certains enseignants, tient régulièrement, au fait qu'ils sont touchés personnellement par la précocité intellectuelle » (Lignier, 2012, p. 329).

L'étape de la « suspicion » de la précocité intellectuelle par l'enseignant-e conduit-elle automatiquement à l'évaluation psychométrique et à l'identification proprement psychologique de cette précocité ?

Il convient de décomposer cette interrogation en sous-questions :

- Est-ce que la pré-identification enseignante se traduit par une consultation du psychologue (scolaire ? en libéral ?) ?
- Quels sont les obstacles à l'accès au psychologue ?

Est-ce que cet accès au psychologue entraîne pour autant une évaluation psychométrique ?

IV-15 Une majorité des jeunes pré-identifiés par les enseignant-e-s consulte le psychologue

Tableau n° 44 La rencontre du dernier enfant pré-identifié par l'enseignant-e-avec le psychologue scolaire ou libéral

	Effectifs	Remarque :
Non réponse	20	(dont 18 enseignant-e-s non concernés par la question)
psychologue scolaire	45	
psychologue libéral	10	
je ne sais pas	25	
Total / interrogés	100	

Interrogés : 100 / Répondants : 78 / Réponses : 80

Pourcentages calculés sur la base des interrogés

Il est demandé ici à l'enseignant-e, en repensant à sa dernière rencontre avec un enfant à propos duquel était interrogée la possible précocité intellectuelle, si celui-ci a pu consulter le psychologue scolaire de leur circonscription ou encore un psychologue libéral. Ne sont pas concernés par cette question les 18 enseignant-e-s qui déclarent n'avoir rencontré aucun enfant à haut potentiel au cours des 4 dernières années. Plus des deux tiers des jeunes pressentis

« intellectuellement précoces » par les enseignant-e-s (55 jeunes sur 82) ont consulté un psychologue.

IV-16 Cette consultation se fait majoritairement chez le psychologue scolaire

A en croire les réponses des enseignant-e-s, 8 jeunes sur 10 ayant vu un psychologue ont consulté un psychologue scolaire. Seuls, donc, 2 jeunes sur 10 ont passé le seuil d'un cabinet en libéral. Ces premiers résultats qu'il nous faudra confirmer (ou infirmer) auprès des psychologues de Polynésie se distinguent *a priori* nettement de ceux dégagés par Lignier dans ces études hexagonales où sont plébiscités les praticiens exerçant en libéral. Pour cet auteur, le fait que les psychologues scolaires ne soient pas forcément, parmi le corps des psychologues, les praticiens les plus indiqués en matière de précocité intellectuelle (bien qu'ils maîtrisent souvent la psychométrie) semble du reste trouver une traduction statistique, du côté du nombre d'évaluations psychométriques subies. « Tout se passe comme si un test réalisé en milieu scolaire avait moins de chances d'être un bon test (il faut le plus souvent le confirmer par un nouveau test » (Lignier, 2012, p. 188). Par ailleurs, concernant les psychologues de l'éducation Nationale, apparaît déterminante la surcharge de travail. Ils pourraient faire des diagnostics de précocité, mais ils n'ont absolument pas le temps requis, ils sont sur trois ou quatre écoles en même temps (Lignier 2012).

Il semblerait que ces arguments n'aient pas la même force en Polynésie puisqu'une large majorité des jeunes consultent le psychologue scolaire, non le praticien en libéral.

Le coût de la consultation et la répartition sur le territoire polynésien des psychologues exerçant en libéral sont probablement des facteurs agissants.

La consultation d'un praticien privé implique en effet des ressources financières. Il faut compter entre 20.000 francs pacifiques et 40.000 francs pacifiques. Au tarif de la consultation proprement dite, il convient d'ajouter les frais de voyage pour se rendre sur Tahiti ou Morea, c'est-à-dire sur l'archipel où sont concentrés tous les psychologues en libéral de Polynésie. Les enfants domiciliés sur les quatre autres archipels n'ont pas d'autres choix... à moins de consulter un psychologue scolaire. Celui-ci ou celle-ci occupe de fait l'espace académique, il ou elle est basé-e au sein même des écoles et ses prestations sont gratuites.

IV-17 Importance des ressources parentales pour l'accès au psychologue

Pour être qualifié « d'intellectuellement précoce », le jeune doit avoir accès au psychologue ; et cet accès implique des dispositions (mentales et comportementales) du jeune et des parents favorables à une telle consultation. Elles ne le sont pas toujours :

Frapper aux portes du psychologue, passer un test ne va pas de soi pour les enfants.

Le test en lui-même n'est pas ludique et il est peu probable que le jeune ait conscience des enjeux et possibles retombées scolaires.

Cela ne va pas de soi non plus pour les parents qui ne donnent pas sens à la certification psychologique. Un sens socialement pré-construit. S'informer sur la notion même de précocité intellectuelle a en effet toutes les chances d'être plus faciles dans les familles où les consommations culturelles sont relativement plus intenses (Lignier, 2012). Les familles socialement moins favorisées adoptent des attitudes incertaines, voire indifférentes face à la démarche d'identification du haut potentiel de leur enfant. Ou qui, lui donnant sens, peuvent se heurter à la résistance de leur progéniture à « aller voir le psychologue ». S'informer sur la notion même de précocité intellectuelle a toutes les chances d'être plus faciles dans les familles où les consommations culturelles sont relativement plus intenses (Lignier 2012, Lareau, 2013). Cela ne va pas de soi non plus pour les parents qui, donnant sens à la qualification psychologique, se heurte aux résistances de leur progéniture hostile à l'idée même « d'aller voir le psychologue »

« Au final, ces passations difficiles, montrent bien, à la plus petite échelle, que le test d'un enfant ne peut pas être, comme le laissent penser les présentations les plus démotivées du moment d'évaluation psychométrique, une réalité qui s'impose passivement aux parents. C'est une démarche active qui exige un minimum d'investissement parental-à la fois économique et culturel (...) mais peut-être aussi moral (...) parce qu'il faut assumer que l'on évalue ses enfants, en allant au besoin contre leur tendance première à ne pas se prêter à cette évaluation » (Lignier, 2012, p. 254).

L'anoblissement psychologique du haut potentiel passe par une démarche parentale. La disposition parentale constitue un facteur déterminant dans l'accès du jeune au psychologue. Nous avons traité la participation (sélective) du corps enseignant à la phase de suspicion et de pré-identification, tant pour les filles que pour les garçons, mais cette participation ne donne pas un accès direct au cabinet du psychologue. L'action parentale est requise. Et cette action est marquée (favorisée/freinée) par les ressources économiques et culturelles. Ceci vaut tout particulièrement pour l'accès au psychologue en libéral

IV-18 Un accès socialement marqué au psychologue en libéral

Lorsque l'enfant a un père ouvrier ou employé, 1 fois sur 22, il consulte un psychologue du secteur libéral. Lorsque l'enfant a un père cadre, exerçant une profession intellectuelle, près d'1 fois sur 3 il s'oriente vers ce même psychologue.

Tableau n°45 Cet enfant a-t-il pu rencontrer le psychologue scolaire ou libéral ? / Profession du Père?

	ouvrier employé	professions intermédiaires	Cadres et prof intel	Commerçant Artisan /Agriculteur	Total
psychologue scolaire	17	7	7	5	36
psychologue libéral	1	2	6	1	10
je ne sais pas	4	9	4	1	18
Total	22	18	17	7	64

Khi2=11,3 ddl=6 p=0,078 (Val. théoriques < 5 = 7) V de Cramer=0,298

L'accès au psychologue demeure, indépendamment des outils mobilisés (Tort, 1974 ; Roth, 1974), une démarche socialement sélective. Elle ne va pas culturellement et économiquement de soi et ce d'autant :

- que fait défaut dans les circonscriptions une offre conséquente de psychologues scolaires à la fois disponibles et disposés ;
- qu'il n'y a pas de psychologues en libéral sur quatre des cinq archipels polynésiens, ce qui implique d'être économiquement (frais de déplacement et de consultation) et culturellement disposé à se rendre sur Tahiti chez un psychologue libéral.

Ce n'est donc pas un hasard si les filles et les garçons *accédant* au psychologue sont sur-représenté-e-s parmi les classes supérieures. La supériorité intellectuelle *psychologiquement certifiée* prend sens en relation avec certaines positions sociales.

Sous cet angle, la politique déployée en matière de précocité participe à favoriser scolairement des enfants favorisés socialement.

Ces résultats concernant l'accès au psychologue viennent corroborer les données concernant l'origine sociale des enfants à haut potentiel, et sont en phase avec les travaux attestant la « domination » des enfants à haut potentiel issus de milieu social possédant capitaux économique et culturel.

IV-19 Les tests ne sont pas culturellement anodins mais la sélection s'opère en amont

L'instrument favorise des enfants qui retrouvent dans le test un univers qui leur est familier, car beaucoup de ses traits, de ses questions, mobilisent des dispositions culturelles inégalement distribuées, et privilégient un rapport au monde social, plus logique que pratique (Tort, 1974). Les questions posées des dispositions culturelles inégalement distribuées, notamment en privilégiant un rapport au monde social, plus logique que pratique. La passation des tests exige de la concentration, un effort individuel et plus généralement un intérêt culturel pour lesquels les enfants sont loin d'être tous égaux (Huteau et Lautrey, 2006). Les enfants de milieu populaire ne prennent pas les tests au sérieux. Ils donnent des réponses fantaisistes, ou se moquent du testeur, ce qui a des effets considérables sur le score obtenu et fait que bon nombre d'enfants de milieu défavorisé se retrouvent recalés au test (Roth, 1974). Mais il est très probable au vu de la dimension sélective de la pré-identification et de l'accès au cabinet du psychologue, que la majeure partie de ces enfants ne parviennent tout simplement pas aux tests. « La sélection sociale intervient avant la confrontation des enfants avec le psychologue » (Lignier, 2012, p. 162).

IV-20 Un recours atypique enraciné dans une histoire éducative et sociale

Annette Lareau (2013) défend la thèse de l'influence première et déterminante du milieu social sur les modèles éducatifs adoptés par les parents, ainsi que sur les expériences enfantines. Son analyse est organisée autour de trois objets : l'organisation du temps libre de l'enfant, l'usage du langage dans les modèles éducatifs, et les interactions entre les institutions de l'enfance et les parents (Lareau, 2013). Dans les familles socialement aisées, les enfants suivent le rythme effréné de ce que l'auteure a nommé « une acculturation concertée » (Lareau, 2013). La famille

vit au rythme de multiples activités de sport, de musique qui se succèdent et s'enchaînent durant toute la semaine (Lareau, 2013). Le temps libre est quasiment entièrement encadré par des adultes au contact desquels les enfants s'approprient de nouvelles compétences (Lareau, 2013), à commencer par la gestion de la suractivité (Bergier, 2014). Ils leur apprennent à s'adresser à une figure d'autorité, à les regarder dans les yeux, à suivre des règles, à avoir le sens de la compétition et du jeu collectif (Lareau, 2013). Ils intériorisent, ce faisant, un sentiment de légitimité à recevoir une attention singulière de la part des adultes (Lareau, 2013). Les rythmes quotidiens des enfants de classe populaire ne sont pas (aussi) encadrés et sont moins frénétiques (Lareau, 2013). Les parents n'interviennent pas ou peu dans les activités, le temps passé devant la télévision, et les jeux vidéo ne sont pas réglementés (Lareau, 2013). Les enfants de milieu aisé sont encouragés par les adultes dans toutes leurs activités (Lareau, 2013). Ce faisant, ils apprennent à se penser comme des êtres singuliers dignes d'intérêt de la part des adultes (Lareau, 2013).

Concernant le langage, l'enfant de milieu aisé est constamment sollicité pour exprimer son opinion, raconter ses activités. Les parents cherchent à développer chez lui ses capacités à raisonner, à argumenter, à répondre par des jeux de mots (Lareau, 2013). Du côté des familles populaires, le langage est utilisé de manière fonctionnelle, dont l'usage courant est de donner des consignes sans attendre de la part des enfants des réponses ou commentaires, comme cela est permis dans les familles aisées (Lareau, 2013). En cas de désobéissance, des punitions physiques s'imposent, là où les autres préfèrent discuter, négocier les règles (Lareau, 2013).

Les parents de familles aisées n'hésitent pas à bousculer les codes établis avec les institutions scolaires, pour faire pression sur elles pour que leur enfant change par exemple de professeur, que des organisations internes soient revues (Lareau, 2013) ; alors que l'acceptation silencieuse des verdicts des pouvoirs institutionnels est admise dans les familles de classe populaire (Lareau, 2013). Les règles sociales au sein de la famille populaire ne sont pas souvent explicitées, les enfants doivent les accepter sans argumenter.

L'accès au psychologue en vue d'une évaluation psychométrique n'est pas livré à l'aléatoire. Il s'inscrit dans une histoire éducative, une histoire sociale. Il n'est pas abandonné aux caractéristiques extraordinaires d'élèves exceptionnels. Il est socialement construit. Les rapports sociaux entre « nous » et « eux » (entre le milieu social du jeunes et les autres conditions sociales) structurent ces accès au psychologue et aux tests, orientent et encadrent les carrières scolaires en définissant non seulement des trajectoires typiques mais des variations possibles dans leur accomplissement, ouvrant ce faisant la voie à des trajectoires atypiques (tel

le saut de classe). Autrement dit, ces rapports sociaux définissent aussi les rapports d'individuation²² entre « moi » et « nous » (entre l'individu et ceux dont ils partagent les conditions d'existence), donc des espaces et temps sociaux d'autonomie individuelle. Ils interviennent dans la construction culturelle de l'individu (Bergier, 2011).

D'un milieu social à l'autre, l'écart aux destinées scolaires caractéristiques du milieu, les marges spatio-temporelles d'autonomie varient, et dans les pratiques et dans les consciences collectives. Ce qui est observé et analysé à travers les accès (statistiquement rares) aux évaluations psychomotrices, c'est la manière dont les rapports sociaux permettent au « moi » de s'éloigner des schémas de comportement conventionnellement établis.

L'évolution des rapports sociaux est telle que les possibilités de parcours scolaires atypiques (auxquels participent l'accès au psychologue scolaire légitimant via le QI des aménagements du dit parcours) sont plus importantes aujourd'hui qu'hier.

Nous pouvons considérer que cet atypisme du recours à l'identification psychologique de l'intelligence, loin de constituer un phénomène aberrant, est révélateur de la différenciation qui caractérise la forme du « nous », significatif de l'autonomie que ce « nous » laisse à ses membres dans l'accomplissement de la fortune ou infortune scolaire. A travers l'accès au psychologue spécialiste de la précocité est en jeu l'accès, sur le terrain scolaire, à un « dispositif » différenciateur.

Il devient sociologiquement pertinent d'étudier et d'analyser l'atypisme du recours au psychologue (en vue d'un atypisme scolairement flatteur) non pas en lui-même mais en articulant, l'atypique au typique, le singulier de la démarche (consulter le psychologue pour un diagnostic non pathologique) au social. La propension à l'individualité s'est accentuée parmi les élèves de milieux ouvriers-employés, tout en demeurant la marque des élèves de milieux favorisés. Les enfants « bien nés » sont en effet mieux équipés culturellement, économiquement, socialement, pour faire face aux aléas scolaires, anticiper les obstacles et investir sur le long terme (Bergier, 2011). Issus d'une lignée d'élus de l'école, ils sont porteurs d'une culture de l'individu valorisant l'exploit scolaire et la concurrence interne au groupe pour sortir du lot et se distinguer par un haut fait académique tels la fréquentation d'un lycée pour enfants précoces ou encore un saut de classe (Bergier, 2011). Le normalien, le polytechnicien mettent en scène des processus de singularisation scolaire. Ces itinéraires exceptionnels sont espérés et salués par le « nous » d'un milieu socialement aisé qui, par le jeu même de cette

²². Le concept d'individuation a été introduit dans la pensée scolastique par les traductions d'Avicenne (XI^e siècle). Dans la philosophie occidentale, le principe d'individuation est ce qui fait qu'un individu se distingue de tous les autres de la même espèce. Il est principe de différenciation.

valorisation, nourrit une culture de l'élève se démarquant de ses pairs par son aisance (saut de classe, choix d'une langue rare...), construisant une destinée scolaire à la fois extraordinaire et socialement balisée. La singularité (bac à 15 ans, prépa grande école) ne fait qu'afficher et illustrer des valeurs propres aux fonctions de conquête ou de transmission d'un statut social²³. L'autonomie du Moi, celle que proclament un score élevé aux échelles de mesure de l'intelligence, et un parcours scolaire brillant, hors du commun, est, paradoxalement, signe de conformité au « nous ».

IV-21 L'accès au psychologue ne garantit pas la passation des épreuves psychométriques

L'enfant pressenti « intellectuellement précoce » par l'enseignant-e peut consulter le psychologue, ce n'est pas pour autant que ce dernier va évaluer son quotient intellectuel.

Tableau n°46 L'enfant a-t-il, chez le psychologue, passé un test ?

	Effectifs	Fréquence
oui	47	47%
non	5	3%
je ne sais pas	27	27%
Non réponse	21	21%

Rappelons-nous : 82 enseignant-e-s déclarent avoir rencontré au moins un enfant présumé « intellectuellement précoce » au cours des 4 dernières années. Sur ces 82 enseignant-e-s, 55 déclarent que le dernier enfant présumé à haut potentiel rencontré a consulté un psychologue (scolaire ou exerçant en libéral). Sur ces 55 enseignant-e-s, 47 assurent que l'enfant a passé un test, 5 qu'il n'en a pas passé. Il y a pour le moins une incertitude pour les autres. Or l'évaluation psychométrique est incontournable dans le processus d'anoblissement de l'intelligence. La légitimité à consulter le psychologue, à aller passer des tests pour certifier la précocité n'est pas

²³ Un « nous » économiquement favorisé et socialement établi tend à être solidaire des intérêts du marché. Il soumet chaque parent à l'accumulation du capital et lui fixe pour horizon la transmission d'un patrimoine. Cet horizon a ses contraintes. Il s'agit de tenir le cap. Les enfants sont continuellement encadrés par des obligations y compris sur le plan scolaire, en intégrant la concurrence entre pairs et en sachant se distinguer par des performances académiques. Ces obligations tiennent à la nécessité d'accumuler et de transmettre.

toute entière laissée à l'institution scolaire. La pré-identification opérée, l'enseignant-e ne garantit pas que le jeune aille effectivement se présenter aux portes du cabinet du psychologue et (surtout) que ce dernier juge pertinente l'évaluation psychométrique.

Tableau n° 47 Tri croisé Avoir ou non passé un test / Etre ou non identifié EIP à l'issue de ce test

	Non réponse	Oui, l'élève a passé un test	Non, l'élève n'a pas passé de test	je ne sais pas	Total
Non réponse	20	6	4	26	56
Résultat : Identification EIP	1	38		1	40
Résultat : Non-identification EIP		3	1		4
Total	21	47	5	27	100

Khi2=67,2 ddl=6 p=0,001 (Val. théoriques < 5 = 6) V de Cramer=0,58

Comment expliquer ce flottement, cette non systématisation de l'évaluation psychométrique ?

Dans l'hexagone, selon Lignier, les psychologues sont loin d'être tous familiarisés avec la technique psychométrique (2012, p 114). Cela tient selon lui à la formation qu'ils reçoivent généralement à l'université. Sachant de surcroît, qu'il ne suffit pas de connaître et d'avoir de l'intérêt pour la technique psychométrique pour être mécaniquement bien disposé à l'égard du diagnostic de précocité intellectuelle. Un psychologue peut considérer que son art est réservé à la fonction traditionnelle des tests, la détection des « faibles d'esprit » (Lignier, 2012). On comprend qu'au final les professionnels susceptibles d'établir un tel diagnostic sont rares (Lignier, 2012).

Est-ce le cas pour les psychologues scolaires Polynésiens ? En quoi la cartographie insulaire Polynésienne compromet-elle (ou non) les opérations d'identification ?

Sans doute faut-il distinguer ici la situation des enfants pressentis à haut potentiel des archipels éloignés de la situation des enfants pressentis à haut potentiel de Tahiti. La dispersion géographique des écoles des archipels conjuguée à l'insuffisance de moyens (temps et transport) pour être présent en tous lieux, obligent les psychologues scolaires à faire des choix, à privilégier les entretiens individuels avec l'enfant en situation d'échec académique avéré ou tout au moins en grande difficulté. *In fine*, à reléguer, involontairement, au second plan la précocité intellectuelle. Rappelons la mission du psychologue de l'éducation nationale mentionnée dans le BO de l'éducation nationale relevé le 28 juillet 2019 du site : <https://www.education.gouv.fr/cid104165/etre-psychologue-de-l-education-nationale.html>, « sa mission est d'agir en faveur du bien-être psychologique et de la socialisation des élèves pour faciliter l'acquisition de leurs apprentissages, et de participer à la prévention des risques de désinvestissement ou de rupture scolaires. Il favorise ainsi par son expertise la réussite scolaire de tous les élèves : Il apporte son aide à l'analyse de la situation particulière des élèves en liaison étroite avec les familles et les enseignants. Il s'appuie sur des outils et des méthodes spécifiques, adaptés à la situation de chaque élève : entretiens, observations, bilans, etc... »

L'apport de cette aide est soumis à la contrainte géographique. Il existe une inégalité territoriale d'accès au psychologue en Polynésie. La probabilité d'accès est plus élevée à Tahiti, notamment à Papeete, que dans les autres îles Polynésiennes. Nous explorerons plus avant cette dimension à la faveur de l'enquête auprès des psychologues de Polynésie (chapitre V).

IV-22 Le recours au psychologue : un détour (scolairement) stratégique

Sur un plan théorique, on peut penser que cibler la population enquêtée à partir du seul diagnostic, c'est se tenir encore trop près de la compréhension psychologique de la précocité intellectuelle (Lignier, 2012). Certes l'idée d'une précocité potentielle est écartée, mais un autre principe de la classification psychologique est maintenu, celui de la détection qui veut que l'on fasse ou non partie, à partir d'un moment donné, d'un genre particulier d'enfants. Or être classé (et pas seulement être classable), dans un genre psychologique donné ne constitue pas forcément un fait, un événement social consistant pour les personnes concernées (Lignier, 2012). Répétons-le « un enfant peut avoir été « détecté » comme précoce sans que cette détection n'ait d'effet significatif sur lui » (Lignier, 2012, p. 152).

En s'adressant au psychologue pour une évaluation psychométrique, les parents ne recherchent pas une prise en charge thérapeutique, des conseils éducatifs, mais avant tout une réponse

binaire à une question formulée d'avance. « Et cette question d'ordre psychologique : « a-t-il un QI élevé ? » apparaît très dépendante d'une question non psychologique, la question scolaire « ses conditions scolaires ne doivent-elles pas changer ? » (Lignier, 2012, p. 133). L'évaluation psychométrique, si décisive soit-elle, n'est qu'un détour. La « détection » psychologique ne constitue pas une fin en soi. Est revendiquée la mise en place sur le terrain scolaire de dispositifs différenciateurs. Il s'agit de rendre l'anoblissement psychologique perceptible sur le terrain scolaire.

« L'établissement du diagnostic correspond à ce qu'on peut appeler un seuil minimal de perceptibilité. Pour dire d'un enfant qu'il est précoce, il faut qu'il ait obtenu un QI global supérieur à 130 (ou au moins qu'on puisse considérer que c'est le cas). Mais il faut aussi bien davantage : il est important de rendre ce chiffre parlant, de montrer qu'il renvoie à une réalité spécifique (qu'est censé être l'enfant, en vertu de son QI) et à des enjeux spécifiques (que faut-il faire pour l'enfant en vertu de son QI) ? » (Lignier, 2012, p. 255).

Autrement dit, quelle suite donner pour éviter que le test ne reste socialement lettre morte, soit « sans suite » ? Le questionnement sociologique ne se contente pas de questionner les conditions et ressources rendant possible la détection ; il interroge l'appropriation sociale d'une précocité intellectuelle dûment certifiée. Les aménagements pédagogiques doivent être à la hauteur de la qualification.

Tableau n°48 Mise en place (ou non) d'aménagements pédagogiques

	Effectifs	Fréquence
Non réponse	20	
oui	65	65,0%
non	15	15,0%
Total / interrogés	100	

Interrogés : 100 / Répondants : 80 / Réponses : 81

Pourcentages calculés sur la base des interrogés

Dans 65% des cas, des propositions pédagogiques ont été déployées au sortir du diagnostic.

Par ordre d'importance, le saut de classe (50) est la réponse la plus répandue, suivi du projet personnalisé de réussite pédagogique (23), la réponse « autres » (11) inclut ici le projet passerelle et une pédagogie différenciée.

L'investigation menée auprès des jeunes (chapitre VI) nous permettra de revenir sur ces aménagements donnant en quelque sorte consistance scolaire au diagnostic psychologique. Mais notons d'entrée, concernant ces effets significatifs, l'absence en Polynésie, dans le secteur public comme dans le secteur privé, de dispositifs dédiés. Le dispositif - terme fréquemment utilisé dans l'institution scolaire (Asséré, 2018, p. 104) - sort de l'ordinaire du système, a des caractéristiques d'inventivité et de coordination organisationnelles, de contestation de la forme scolaire traditionnelle (Barrère, 2013), de désignation et de reconnaissance d'un public « particulier ». Il s'adresse, porte la marque de destinataires dûment catégorisés. Le dispositif ouvre, dans l'école même, un « espace autre » et un « temps autre », une hétérotopie et une hétérochronie, tout en manifestant son appartenance et sa conformité au cadre académique (Foucault, 1994, Sueur, 2017). Marginal-sécant, ses coordonnées spatiales et temporelles conjuguent le « pareil » et le « différent ». « Les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux » (Barrère, 2017, p. 10).

Motiver l'accélération de la scolarité en s'appuyant sur des considérations cognitives plutôt que sur des constatations scolaires (voire contre ces constatations : notes, appréciations de l'enseignant) est bien une démarche d'ordre critique vis-à-vis de l'institution scolaire (Lignier 2012). Cette légitimité met en effet implicitement en cause la légitimité de la seule évaluation scolaire (pourtant d'habitude largement reconnue) à informer le devenir de l'enfant dans l'école. « *A fortiori*, le recours à une école spécialisée, c'est-à-dire à un établissement où l'identification psychologique des enfants informe non seulement la scolarité des élèves, mais également la forme et les contenus des enseignements auxquels ils sont exposés (...) » (Lignier, 2012, p. 282). En France, ces établissements sont essentiellement des établissements privés hors contrat. En Polynésie, il n'y a pas de structures marginales-sécantes ciblant le public du haut potentiel.

Résumé :

Cette deuxième vague d'enquête menée cette fois à l'échelle de la Polynésie - et deux ans après la première - selon un échantillonnage par quotas, montre que la thématique du haut potentiel gagne en visibilité auprès des enseignant-e-s. Cette visibilité est à rapprocher des conceptions favorables à la précocité intellectuelle ayant désormais cours au Ministère et dans l'administration. La production de la charte de 2016, du plan quadriennal et des différents avenants favorables à la question de la « précocité intellectuelle » a un effet de familiarisation et ne peut que contribuer à la légitimation de la cause auprès d'une frange toujours plus importante du personnel enseignant, et ce, dans les différents archipels.

La cartographie insulaire Polynésienne des écoles a peu d'incidence sur la détection des enfants précoces, puisqu'ils sont repérés, sans différence significative, dans tous les archipels, sauf peut-être aux Tuamotu Gambier où 3 enseignants sur les 7 enquêtés n'ont rencontré aucun enfant susceptible d'être « intellectuellement précoce » au cours des quatre dernières années. La prudence est de mise en raison de la faiblesse des effectifs.

Les enseignant-e-s les plus proactif-active-s, qui se documentent sur le sujet de la « précocité intellectuelle », ne se recrutent pas parmi les enseignant-e-s les plus jeunes dont on pourrait penser qu'ils/elles sont les plus en phase avec l'évolution récente de la situation institutionnelle de la précocité (charte de l'éducation de 2016). Mais sans être pro-actif/active, sans s'être documenté-e-s, les jeunes enseignant-e-s n'ignorent pas pour autant ce profil d'élèves. Ils et elles ne sont pas moins prêt-e-s à voir dans leur classe un enfant à haut potentiel. Ils n'en rencontrent pas plus, mais pas moins, que leurs aînés-e-s.

Les enseignant-e-s s'accordent un rôle de premier plan dans le processus de pré-identification. Ils s'estiment comme étant les plus souvent à l'origine du questionnement et ce, avant les parents et le psychologue.

Il n'y a pas, à l'échelle de la Polynésie, concernant la pré-identification par les enseignant-e-s des jeunes à haut potentiel, de différence significative entre l'école publique et l'école privée.

La pré-identification des enfants à haut potentiel se fait tout au long du primaire de la SP au CM2, mais particulièrement au sortir de la maternelle en SG et en CP. L'âge moyen du repérage est de 5 ans et 6 mois. Cette pré-identification se donne pour horizon le cabinet du psychologue

scolaire, les évaluations psychomotrices, bref l'identification psychologique. Le caractère formel de cette dernière (des épreuves standardisées, le score obtenu aux tests, le QI) qui vient dire ce que l'enfant est au plan cognitif, est d'autant plus recherché par les acteurs de la socialisation (famille, enseignant) que dans les « petites classes » (SG, CP) l'identification scolaire du jeune est plus informelle et flottante. Il en va autrement lorsque l'élève s'éloigne du secteur précoce de l'école, entre au collège, puis au lycée : les identifications scolaires revêtent un caractère de plus en plus formel, deviennent de plus en plus prégnantes et dominantes dans une société du diplôme (Millet et Thin 2004). Autrement dit, la domination structurale d'une identification (psychologique) sur une autre (scolaire) n'est pas immuable. Les identifications sont inégalement dominantes dans le temps et l'espace social considérés.

La pré-identification est socialement construite. Les enfants d'ouvriers ou d'employés doivent exceller dans deux registres (performances académiques *et* comportements sortant de l'ordinaire) pour attirer l'attention des enseignant-e-s sur leur haut potentiel et être pré-identifiés ; pour les enfants issus des catégories sociales les plus favorisées, un seul registre peut suffire.

Les rapports sociaux de sexe ne marquent pas la pré-identification des enseignant-e-s. Se démarquant des conclusions de nombreuses études - indiquant que les filles à haut potentiel sont moins visibles dans l'espace scolaire (Benbow et Stanley 1982 ; Benbow et Minor 1986 ; Stanley *et coll.*, 1992 ; Lubart, 2006 ; Tordjman, 2010 ; Ligner, 2012) - notre enquête montre, qu'en Polynésie, il y a autant de filles que de garçons pré-identifié-e-s par les enseignant-e-s. L'argumentation selon laquelle [1. les filles à haut potentiel seraient plus autonomes que leurs homologues masculins, gèreraient mieux leur intelligence hors du commun en se faisant plus discrètes, en ne posant pas de problèmes de comportements à l'école comme à la maison ; 2. Qu'étant moins visibles au plan comportemental dans l'espace scolaire et familial, elles seraient moins pré-identifiables et moins pré-identifiées par les enseignant-e-s et les parents 3. Qu'étant moins pré-identifiées, elles seraient moins orientées vers le psychologues donc moins testées que les garçons et par conséquent moins identifiées, demeurant relativement invisibles dans l'espace de la précocité certifiée] ne tient pas en Polynésie. Les filles à haut potentiel ne sont pas moins visibles en termes de comportements, elles ne sont pas moins pré-identifiées que les garçons.

La pré-identification par les enseignant-e-s ne vaut pas anoblissement psychologique. Elle ne se confond pas avec l'identification, elle ne la garantit pas. La « suspicion » par l'enseignant-e (et/ou la famille) ne conduit pas mécaniquement à l'identification psychométrique. Récapitulons : sur 100 enquêtés, 82 enseignant-e-s déclarent avoir rencontré au moins un enfant présumé « intellectuellement précoce » au cours des 4 dernières années. Parmi ces derniers, 55 déclarent que le dernier enfant présumé à haut potentiel rencontré a consulté un psychologue (scolaire ou exerçant en libéral). Sur ces 55 enseignant-e-s, 47 assurent que l'enfant a passé un test, 5 qu'il n'en a pas passé. Il y a pour le moins une incertitude pour les autres. Or l'évaluation psychométrique est incontournable dans le processus d'anoblissement de l'intelligence.

Et, à son tour, cet anoblissement psychologique ne garantit pas le déploiement de mesures pédagogiques.

Parmi les aménagements pédagogiques recensés, le saut de classe est le plus évoqué. Aménagement très fréquemment recherché, l'avance scolaire peut fonctionner comme une garantie symbolique pour les années à venir. C'est la petite différence qui caractérise par excellence, sinon par définition, les enfants précoces (Lignier, 2012). Une différence qui bouscule l'équation institutionnelle qui veut que l'élève, particulièrement dans le premier degré, ait vocation à être scolarisé dans le niveau correspondant strictement à son âge biologique. Certes l'avance scolaire est prévue par l'institution scolaire ordinaire, mais elle représente une procédure plutôt exceptionnelle et relève en principe de l'appréciation des enseignant-e-s, qui éventuellement sollicitent l'avis du psychologue scolaire. La précocité intellectuelle transfigure régulièrement cette situation habituelle (Lignier, 2012). L'avance scolaire est le privilège par excellence de la précocité. Cela étant dit, les enfants qui ont l'occasion « de sauter une classe au nom de la précocité, qui sont des élèves plutôt bons scolairement sont moins souvent les « premiers de la classe » que ceux qui sautent une classe en dehors de toute intervention du médico psychologique. Cette légère différence de niveau qui donne un sens concret au fait que les enfants précoces sont réputés « non scolaires » constitue précisément ce qui donne au recours à la précocité tout son intérêt : faire intervenir le psychologue en vue de l'accélération de la scolarité d'un enfant n'a de sens que si cette accélération ne se fait pas naturellement au seul vu des résultats scolaires excellents » (Lignier, 2012, p. 320).

L'enjeu du chapitre suivant est de renseigner l'anoblissement psychologique des enfants pré-identifiés. D'où une enquête auprès des psychologues scolaires et libéraux exerçant en Polynésie.

Chapitre V : Enquête auprès des psychologues scolaires et libéraux de Polynésie

Introduction :

« L'idée d'une intelligence d'exception propre à quelques rares enfants est d'abord une idée conceptuellement et pratiquement constituée par des psychologues. La caractérisation de « surdoué » n'a en effet été possible qu'au gré d'une certaine mobilisation scientifique – dans les laboratoires de psychologie différentielle d'hier et d'aujourd'hui – et de nombre de manipulations cliniques – dans tous les cabinets où des praticiens attentifs s'attachent à détecter, parmi leurs jeunes patients, des enfants IP, c'est-à-dire les enfants obtenant des scores bien plus élevés que la moyenne à des épreuves psychométriques standardisées » (Ligner, 2007, para. 4).

L'objectif de cette enquête auprès des psychologues est de documenter l'anoblissement psychologique en Polynésie des enfants à haut potentiel sur un intervalle de quatre ans, entre 2015 et 2019. A cette fin, nous avons établi des contacts avec les psychologues exerçant sur notre terrain de recherche, en l'occurrence sur les 5 archipels de la Polynésie.

Par ailleurs, une autorisation spéciale émanant du ministère de l'éducation de Polynésie signée des mains de la ministre de l'Education, Mme Lehartel Christelle, fut nécessaire pour mener cette nouvelle investigation.

A. Outils et méthode

V-1 Le questionnaire

Pour cette enquête auprès des psychologues, nous avons construit et testé le questionnaire ci-dessous :

1-Avez-vous eu déjà l'occasion, au cours des *4 dernières années*, de rencontrer dans le cadre de votre activité professionnelle, un ou des enfants pressentis comme étant à haut potentiel ?

Oui - Non

1a. Si oui, au cours des 4 dernières années, à combien estimeriez-vous le nombre de ces enfants pour lesquels vous avez été consulté(e) ?

1b. Parmi ces enfants pressentis comme étant à haut potentiel, combien ont été identifiés par vous comme étant effectivement à haut potentiel ?

1c. Quels sont le ou les moyens, outils, que vous mettez en œuvre pour diagnostiquer le haut potentiel ?

2-Pouvez-vous préciser où se trouve votre circonscription ou votre cabinet ?

3-Depuis combien de temps êtes-vous dans cette circonscription ou dans ce cabinet ?

V-2 La méthode d'administration

Pour interroger les psychologues scolaires et libéraux de la Polynésie et assurer la passation de notre questionnaire, nous avons procédé par enquête téléphonique. Les coordonnées téléphoniques des 13 psychologues libéraux sont disponibles dans l'annuaire de Polynésie, réactualisé chaque année, et celles des 31 psychologues scolaires des écoles publiques nous ont été remises par l'Inspection de l'ASH, rappelons-le, responsable du suivi des enfants intellectuellement précoces de la Polynésie. Ajoutons à cette liste les 2 psychologues scolaires de l'enseignement privé catholique (il n'y a pas de psychologue scolaire dans l'enseignement privé protestant ou dans l'enseignement privé adventiste).

Nous avons pu administrer nos questions auprès de 38 psychologues sur les 46 que compte la Polynésie au moment de l'enquête (mai 2019).

Ils se répartissent en deux groupes :

- le premier groupe d'enquêtés ayant répondu est composé de 25 psychologues scolaires de l'enseignement public²⁵ (sur 31) exerçant au sein des onze circonscriptions pédagogiques que compte la Polynésie. Nous pouvons trouver deux ou trois psychologues par circonscription selon leur taille. Et la distribution de ces professionnels de l'éducation recouvre l'ensemble de

²⁵ Les deux psychologues scolaires de l'enseignement catholique n'ont pas donné suite à notre questionnaire. Nous avons pu les rencontrer. Ils nous ont expliqué ne pas être équipés pour faire passer les tests, mais être sollicités par les enseignante-s pour des passages anticipés et des sauts de classe (indépendamment donc des évaluations psychométriques).

l'espace géographique Polynésien. Une telle organisation participe favorablement à l'identification des enfants à haut potentiel.

- le second groupe d'enquêtés ayant répondu est composé de 13 psychologues libéraux (sur 13) travaillant en cabinets principalement dans la capitale, Papeete, sur l'île de Tahiti. Il n'y a aucun psychologue exerçant en libéral sur quatre des cinq archipels.

B. Présentation des résultats et éléments d'analyse

La pré-identification ne vaut pas identification. La passation des évaluations psychométriques constitue un territoire réservé du psychologue qui contribue à réaffirmer son autonomie professionnelle. Il y a là une situation de dépendance structurelle concernant la pose d'un diagnostic qui a en quelque sorte deux particularités, celle de ne pas être un diagnostic pathologique et celle d'être un diagnostic espéré.

L'établissement d'un diagnostic de précocité à l'issue de l'évaluation psychométrique réalisée par un professionnel est la manifestation de l'excellence d'une intelligence effective. Le diagnostic renvoie à des démarches parentales et à des comportements spécifiques, dont il faut de toute façon rendre compte pour continuer à insister sur le fait qu'avoir un QI élevé est de toute façon une affaire pratique, et non une vérité essentielle, indépendante de toute activité sociale (Lignier, 2012). Les psychologues contribuent à rendre perceptible la noblesse psychologique des enfants en la mesurant et en l'expliquant dans un cadre clinique (Lignier, 2012). Les psychologues jouent également un rôle décisif dans la transition entre le regard psychologique du psychologue et le regard psychologique des parents (Lignier, 2012) et de l'enseignant sur les enfants.

Dans ces conditions, la question de l'accès au psychologue (celle de leur nombre, de leur répartition sur le territoire) devient essentielle.

La répartition des psychologues scolaires et celle des psychologues en libéral en Polynésie sont très différentes. Et ce n'est pas sans incidence sur l'accès aux évaluations psychométriques, donc sur l'identification du haut potentiel

V-3 Inégale répartition des psychologues scolaires et des psychologues en libéral

Tableau n° 49 Situation géographique de votre cabinet (psychologues en libéral : PL) ou de votre circonscription (psychologues scolaires)

	Effectifs
Papeete PL	8
Papeete C4	1
Faaa PL	1
Moorea PL	2
Taravao PL	1
Pirae C4	1
Punaauia PL	1
Tuamotu C6	1
Punaauia C8	2
Tahaa C2	2
Hiva Oa C5	1
Taravao C1	2
Nuku-Hiva C5	1
Bora-Bora C2	2
Tubuai C1	1
Paea Papara Teva I uta C7	3
Hitiaa o te ra C9	1
Moorea Sud C11	1
Moorea Nord C11	1
Huahine C8	1
Mahina C9	1
Faaa Rep+ C3	2
Raiatea C2	1
Total / interrogés	38

Ce tableau fournit des données sur la répartition des psychologues dans l'ensemble des communes de Tahiti et de la Polynésie. Parmi les 38 psychologues qui ont participé à l'enquête, on compte 25 psychologues de circonscription (cf. tableau ci-dessus : C1 à C11) et 13

psychologues libéraux (PL). La lettre C correspond à « circonscription » et le nombre au numéro administratif de la circonscription. Les psychologues scolaires sont postés dans les 5 archipels de Polynésie, basés dans leur circonscription respective, précisément dans une ou plusieurs communes voire, comme le montre la carte, dans plusieurs îles. Certaines circonscriptions peuvent inclure deux ou trois communes de Tahiti ou une seule commune de Tahiti avec un bout d'archipel ou encore correspondre à un archipel.

Tableau n° 50 Rencontre (ou non) avec des enfants pressentis comme étant à haut potentiel au cours des quatre années (2015-2019)

	Effectifs	Fréquence
non	12	31,6%
oui	26	68,4%
Total	38	

Les deux tiers des enquêtés affirment avoir rencontré des enfants pressentis à haut potentiel au cours des quatre dernières années. 149 enfants pressentis à haut potentiel ont vu un psychologue entre 2015 et 2019.

Les 38 psychologues ont reçu sur la période des quatre dernières années en moyenne 4 jeunes (moy. 3,92) pressentis comme étant à haut potentiel. Soit 1 enfant par an et par psychologue. Mais, cette moyenne n'est pas significative tant la dispersion est conséquente.

Résumés statistiques	
Moyenne	3,92
Ecart-type	6,12
Minimum	0
Maximum	25
Etendue	25
Somme	149
Nombre	38
Sans rép	0
Mode	0

Tableau n°51 Enquête auprès des psychologues scolaires de l'enseignement public en Polynésie : nombre d'enfants *présumés* à haut potentiel rencontrés au cours des quatre dernières années (2015-2019) et nombre d'enfants *identifiés* à haut potentiel.

Circonscriptions de Polynésie et situations géographiques.	Nombre de Psychologues scolaires de l'ens. public	N° psychologue	Nbr enfants présumés À HAUT POTENTIEL rencontrés au cours des quatre dernières années	Nbr enfants À HAUT POTENTIEL identifiés au cours des quatre dernières années	Non participation à l'enquête
C1 Tairapu Australes Ohiteitei	3	P1	2	2	
		P2	4	4	
		P3	4	4	
C2 Huahine Raiatea Taha'a Maupiti Bora Bora	4	P4	1	1	
		P5	4	2	
		P6	2	2	
		P7	5	2	
C3 Faaa Réseau d'Education Prioritaire REP+	3	P8			X
		P9	2	2	
		P10	3	3	
C4 Papeete Pira'e	4	P11	3	2	
		P12	0	0	
		P13	11	4	
		P14	3	0	
C5 Marquises	2	P15	1	0	
		P16	5	2	
C6 Tuamotu Gambier	2	P17	2	0	

		P18			X
C7 Paea Papara Teva i Uta	3	P19	15	10	
		P20-Paea	4	1	
		P21	4	0	
C8 Punaauia Mo'orea Mai'o	4	P22	0	0	
		P23	10	5	
		P24	4	4	
		P25	1	1	
C9 Arue Mahina Hitia'a O Te Ra	4	P26-Mahina			x
		P27			X
		P28	9	6	
		P29	1	0	
C11 CJA	1	P30			x
C12 ASH	1	P31			X
	Total 31		100	Total = 57	

Ce tableau donne des indications sur la répartition des psychologues scolaires des écoles publiques dans l'espace géographique Polynésien.

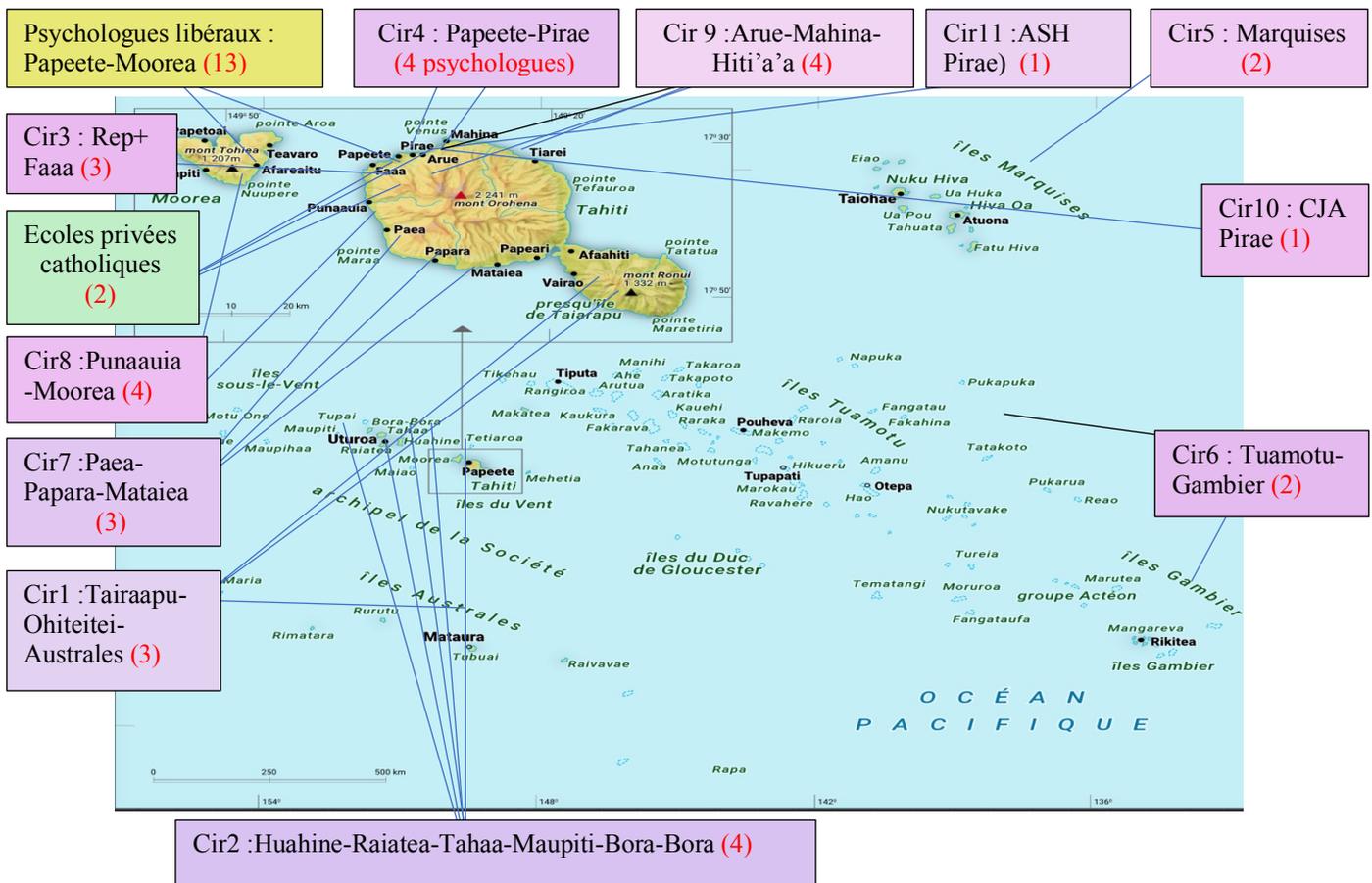
Rappelons que la Polynésie compte 11 circonscriptions pédagogiques. Le nombre de psychologues par circonscriptions dépend de sa taille. De fait, une circonscription peut compter un à quatre psychologues scolaires.

V-4 Des psychologues scolaires concernés par la détection

Au cours des quatre dernières années (2015-2019), les 25 psychologues scolaires (sur les 31 que compte l'enseignement public) ont reçu en consultation 100 jeunes pressentis par les parents ou l'enseignant comme étant à haut potentiel. L'étendue est conséquente : sur ces 25 psychologues scolaires de l'enseignement public, 2 (P12 et P22) n'en ont rencontré aucun, une (P19) en a rencontré 15.

Sur la centaine d'enfants reçus en consultation, l'anoblissement psychologique a concerné 57 enfants.

CIRCONSCRIPTIONS PEDAGOGIQUES -REPARTITION DES PSYCHOLOGUES



Les psychologues scolaires de l'enseignement public ont identifié en moyenne deux à trois enfants au cours de ces quatre dernières années (Moy = 2.28). L'écart type de la série des 8 valeurs est égal à $\sigma = 2.32413$. Le paramètre de dispersion est nettement plus important pour

les psychologues libéraux.

Tableau n° 52 Enquête auprès des psychologues exerçant en libéral en Polynésie : nombre d'enfants présumés à haut potentiel rencontrés au cours des quatre dernières années (2015-2019) et nombre d'enfants identifiés à haut potentiel.

2	Nbr Psychologues en libéral	N° psychologue libéral	Nbr enfants présumés à haut potentiel rencontrés au cours des quatre dernières années	Nbr enfants à haut potentiel identifiés au cours des quatre dernières années
Papeete	7	P11	20	15
		P12	0	0
		P13	0	0
		P14	0	0
		P15	0	0
		P16	0	0
		P17	2	2
Faaa	1	P18	0	0
Pirae	1	P19	26	20
Punaauia	1	P110	1	1
Taravao	1	P111	0	0
Moorea	2	P112	0	0
		P113	0	0
			49	Total = 38

Ce tableau donne des indications sur la répartition des psychologues libéraux dans l'espace géographique Polynésien. Ils sont localisés essentiellement sur l'île de Tahiti, principalement dans la ville de Papeete.

V-5 Une niche professionnelle pour des psychologues en libéral

Les 13 psychologues en libéral de Polynésie ont répondu à notre enquête. Parmi eux, 4 ont rencontré au moins un enfant pressenti à haut potentiel au cours des quatre dernières années. L'étendue est nettement plus importante que pour les psychologues scolaires : 0 (pour 7 psychologues en libéral) à 26 (P1 19).

Ces 4 psychologues ont reçu au total à leur cabinet 49 jeunes pressentis à haut potentiel au cours des quatre dernières années. Sur ces 49 jeunes, l'anoblissement psychologique par les professionnels exerçant en libéral a concerné 38 enfants.

La moyenne des enfants identifiés à haut potentiel par les psychologues en libéral - moyenne qui est égale à $x = 2.92$ - n'a pas grand sens et est trompeuse tant la dispersion de la série par rapport à cette moyenne est grande. L'écart type de la série des 5 valeurs (0, 1, 2, 15 et 20) est en effet égal à $\sigma = 6.318$

C'est dire combien l'identification des enfants à haut potentiel peut constituer une niche pour 2 des 13 psychologues libéraux de Polynésie.

« Il semble que le diagnostic de précocité intellectuelle garantisse à certains psychologues une relative protection vis-à-vis de la concurrence entre praticiens (publics et libéraux), et entretienne par ailleurs un flux de patients spécifique : bref il est susceptible de fonctionner objectivement comme une niche professionnelle » (Lignier 2012, p. 122).

Si nous considérons l'ensemble des psychologues (psychologues scolaires et psychologues exerçant en libéral), notons que 3 psychologues sur 38 [une psychologue scolaire (P19)²⁶ et deux psychologues libéraux (P11 et P19)] rencontrent à eux seuls près de la moitié des enfants (45 sur 95) ayant été identifiés à haut potentiel.

²⁶ Remarque : cette psychologue scolaire est l'épouse d'un inspecteur de l'ASH (aujourd'hui à la retraite), inspecteur référent de la précocité intellectuelle. Autrement dit, la bonne volonté des psychologues à l'égard du haut potentiel peut, outre la circonscription de rattachement et son recrutement social, renvoyer aux propriétés professionnelles et sociales de la praticienne.

Récapitulons :

Les 38 psychologues (25 psychologues scolaires et 13 psychologues libéraux) ayant donné suite à notre investigation ont identifié au cours des quatre années (2015-2019) 95 enfants.

Les psychologues scolaires sont comparativement aux psychologues en libéral davantage « mobilisés », ou tout au moins partie prenante, puisque 23 des 25 psychologues scolaires enquêtés ont au moins reçu un enfant pressenti à haut potentiel au cours des quatre dernières années contre seulement 4 psychologues en libéral sur 13. Cette participation des psychologues scolaires implique qu'ils aient été sensibilisés et soient réceptifs à la question du haut potentiel, qu'ils aient et maîtrisent les outils d'évaluation, et soient disposés²⁷ à les mettre en œuvre. Bref, qu'ils confèrent un minimum de légitimité à l'évaluation psychométrique de la précocité.

Cette participation en Polynésie des psychologues scolaires objectivée par notre enquête contraste quelque peu avec les conclusions de Lignier suite à une investigation menée dans l'hexagone :

« Se faire tester (...) par un psychologue scolaire (...), est en principe possible, mais dans les faits peu probable, d'une part du fait du rationnement de l'offre scolaire de psychologie (les psychologues scolaires sont peu nombreux et débordés) mais également du fait d'une certaine illégitimité attachée à la précocité intellectuelle pour bien des praticiens exerçant en milieu scolaire (...) La grande majorité des parents (80 %) déclare de fait que le premier test passé par leur enfant a eu lieu chez un psychologue libéral » (2010, para. 13 et 15).

Mais, revenons en Polynésie. Lorsque nous comparons le « rendement » des psychologues scolaires et des psychologues en libéral, ces derniers identifient proportionnellement plus souvent des enfants à haut potentiel. Les psychologues libéraux qui représentent 30% des psychologues en Polynésie détectent 40% des enfants appartenant à notre population. En fait, seuls 4 psychologues libéraux sur les 13 psychologues libéraux font passer des tests. Ces 4 psychologues (sur les 46 psychologues polynésiens confondus : en libéral, en circonscription scolaire) assurent donc près d'un tiers des identifications en Polynésie.

²⁷ Cette disposition ne va pas de soi notamment pour les praticiens d'obédience psychanalytique (Bergès-Bounes et Calmettes-Jean, 2006)

Carte de la répartition des psychologues libéraux

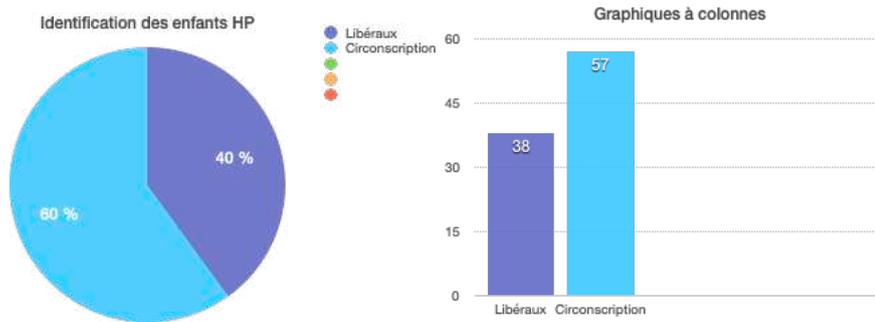
MOOREA 1 psychologue

PAPEETE 12 psychologues



Les deux psychologues de l'enseignement privé catholique ne font pas passer de tests. Les enfants scolarisés dans ces établissements confessionnels ne peuvent donc se faire dépister qu'en recourant aux psychologues libéraux. Ces derniers sont concentrés sur Tahiti et Moorea. Or il existe des écoles privées catholiques à Raiatea aux îles sous le vent, à Atuona Hiva Oa et Taiohae aux Marquises. Cela signifie que les enfants à haut potentiel ont été testés en France avant d'arriver aux Marquises ou aux îles sous le vent, ou encore par un psychologue exerçant en libéral à Tahiti. Ce qui implique à la fois des frais de voyage et de consultation.

Proportion d'enfants à haut potentiel détectés par les psychologues libéraux comparativement à ceux identifiés par les psychologues de circonscription ?



Parmi les jeunes testés, 38 ont été identifiés comme enfant à haut potentiel par les psychologues libéraux et 57 ont été détectés par les psychologues de circonscriptions (graphiques ci-dessus).

Rapporté au nombre d'enfants reçus en consultation, le taux d'anoblissement est plus important en libéral (77%) qu'en circonscription (57%). La probabilité pour un enfant présumé à haut potentiel d'être anobli est plus grande lorsqu'il est reçu en consultation par un psychologue en libéral que lorsqu'il est reçu par un psychologue en circonscription.

V-6 Un accès économiquement contraint au psychologue libéral

Cet accès au psychologue en libéral est économiquement, donc socialement marqué.

Résumés statistiques concernant le prix de la consultation	
Moyenne	32 500,00
Ecart-type	9 574,27
Minimum	20 000
Maximum	40 000
Etendue	20 000
Somme	130 000
Nombre	4
Sans rép	34

Montant de la consultation	Effectifs
= 20000 FP	1 psychologue
= 30000 FP	1 psychologue
= 40000 FP	2 psychologues

Le tableau donne des indications sur les prix pratiqués par les psychologues libéraux en cabinet pour faire passer les tests de QI. Trois tarifs sont proposés par les praticiens libéraux. La consultation la plus onéreuse s'élève à 40 000 francs pacifiques (tarif pratiqué par deux psychologues : P17 et P110). La moins coûteuse est fixée à 20 000 francs, (un psychologue : P11). Un tarif intermédiaire d'un montant de 30 000 francs est proposé par un psychologue (P19). Les évaluations psychométriques effectuées par les psychologues de circonscription ne sont pas tarifées.

Le psychologue qui propose le tarif d'une consultation à 20000 francs a identifié 20 élèves à haut potentiel, la psychologue qui demande 30000 francs pour le test a détecté 15 enfants à haut potentiel ; les deux autres psychologues, ceux ayant les consultations les plus élevés, en ont identifiés 3.

Le coût de la consultation est un facteur déterminant pour le choix du psychologue. Rappelons à l'occasion que les écoles privées ne disposent que de 2 psychologues scolaires pour

l'ensemble de tous ses élèves, que seule l'école catholique en est équipée, et que ces 2 psychologues ne font pas passer de tests. Rappelons également le nombre important d'enfants pré-identifiés par les enseignants de l'école privée. Est ici confirmé le risque de marginalisation (en termes d'identification psychologique) des enfants dont les parents ne peuvent pas engager et honorer les frais des honoraires du psychologue libéral et qui, scolarisés dans l'enseignement privé, ne peuvent recourir au psychologue scolaire parce qu'il n'y en a pas (enseignement protestant ou adventiste) ou parce que celui-ci n'est pas équipé pour faire passer les évaluations psychométriques (enseignement catholique).

Parmi les 149 jeunes pressentis à haut potentiel ayant consulté un psychologue en Polynésie Française au cours des quatre dernières années, 95, avons-nous vu, ont été identifiés comme étant à haut potentiel. Soit un peu moins des deux tiers (63%). Les 38 psychologues enquêtés ont validé en moyenne la précocité intellectuelle de 2 à 3 enfants entre 2015 et 2019 (moy 2,50).

Résumés statistiques	
Moyenne	2,50
Ecart-type	4,22
Minimum	0
Maximum	20
Etendue	20
Somme	95
Nombre	38
Sans rép	0
Mode	0

Nous gardons à l'esprit que la priorité du système éducatif est la lutte contre la difficulté et l'échec scolaires. Tout en étant reconnu dans la charte de l'éducation de 2016 comme « enfants à besoins particuliers », les enfants à haut potentiel ne sont pas pour autant des enfants qui sont scolairement en difficultés cognitives ou sociales. Or la présence des psychologues dans l'espace scolaire insulaire Polynésien est avant tout assignée à cette cause.

L'offre des psychologues en matière de précocité, si hétéronome, apparaît en ce sens toujours-déjà comme le produit d'une demande sociale. Si cette demande est puissante, c'est sans doute

avant tout parce que le diagnostic en question n'est pas un diagnostic ordinaire, marqué par la neutralité de l'objectivisme médico-psychologique, mais un diagnostic noble : « la notion de noblesse transcrit mieux que la notion de supériorité l'idée équivoque d'une force intrinsèque qui n'irait pas sans fragilités, en particulier dans la confrontation à un environnement, voire à des personnes que l'on peut symétriquement qualifier de vulgaires » (Lignier, 2012, p. 146). Parler de noblesse, c'est aussi prendre acte du fait que le diagnostic en question n'est de façon singulière, pas repoussé ni même accepté avec fatalité par ceux qu'il concerne, mais au contraire espéré, désiré, souhaité. « Enfin, parler de noblesse, c'est laisser transparaître de façon évidente l'idée (...) que le diagnostic de précocité a quelque chose à voir avec des groupes sociaux favorisés » (Lignier 2012, p. 146). Ce diagnostic distingue par le haut. Il est socialement valorisant pour le jeune et son entourage.

L'évaluation psychologique relève de la démarche parentale. Cette évaluation ne prend consistance pour les parents qu'à partir de l'instant où elle paraît un temps soit peu pertinente pour eux, c'est-à-dire qu'elle trouve une place dans la vision du monde social, de l'enfance, de l'éducation dont ils sont porteurs. L'idée sous-jacente est ici qu'un bien symbolique donné (en l'occurrence, un diagnostic psychologique) n'est effectivement constitué comme un bien qu'à partir du moment où il prend sens dans une économie symbolique qui lui préexiste (Lignier, 2012). De ce point de vue, la précocité en tant qu'identification du niveau intellectuel d'un enfant, s'inscrit dans une économie symbolique de l'identification cognitive des plus jeunes profondément dominée par l'institution scolaire (Lignier, 2012). Elle est d'autant plus dominante (l'identification proprement scolaire) quant à la valeur intellectuelle de l'enfant que celui-ci gagne les classes supérieures. Autrement dit, cette identification proprement scolaire est plus prégnante au lycée qu'au collège, au collège qu'en CM1 ou CM2, au CM2 ou au CM1 qu'en maternelle. L'institution scolaire est en situation de quasi-monopole de l'évaluation et de la certification de la valeur intellectuelle des enfants, elle délivre ses propres titres de noblesse (les diplômes, les titres académiques les plus prestigieux) (Lignier, 2012). Dans ces conditions, une noblesse psychologique attestée tend manifestement à fonctionner comme une prise de distance avec l'évaluation cognitive habituelle, celle de l'école (Lignier 2012, p. 226). Cette prise de distance est plus aisée dans les « petites classes », où l'identification scolaire est moins affirmée que dans les classes supérieures.

V-7 L'outil par excellence : le wisch 4

Le haut potentiel intellectuel participe de ces objets propices à l'écueil de l'évidence métrique (Martin 1997). « Celle-ci repose sur les présupposés d'objectivité et d'universalité de l'étalonnage qui naturalisent un attribut alors qu'il provient de l'indexation sur une norme métrique qui établit le haut potentiel intellectuel par la mesure du quotient intellectuel global supérieure à 130 validée par une expertise psychologique. Cette norme métrique est aussi une norme sociale car la première est solidaire du système de relations et d'opposition qui la produit. En conséquence, le haut potentiel intellectuel est une forme objectivée de l'intelligence qui dépend des montages culturels et symboliques du label, variables selon l'histoire et la conjoncture. » (Zaffran, 2019, para. 5)

Tableau n° 53 Moyens et outils utilisés pour diagnostiquer le haut potentiel

	Effectifs
wisch 4	22
test de personnalité	1
Wisch 5	4
Rorschach et tests projectifs	1
dessins d'enfant	1
Wppsi	3
entretiens avec les parents	5
entretiens avec l'enseignant	4
entretiens avec l'enfant	4
observations en classe	2
observations de l'enfant dans la cour	2
échelle d'adaptation et des émotions	2
épreuves cognitives	1
résultats scolaires	2
figure de Rey	1
K-ABC	1

Interrogés : 38 / Répondants concernés : 27 / Réponses : 56

Le tableau fournit des résultats sur les outils et les moyens déployés par les psychologues pour identifier les enfants à haut potentiel pré-identifiés. Les épreuves psychométriques peuvent être de types divers, mais ont une caractéristique commune, celle de produire au final un score qui peut être rapporté à la moyenne (Huteau et Lautrey, 2006). C'est généralement au-delà de deux écart-types au-dessus de la moyenne (un quotient intellectuel au-dessus de 130) que l'on s'accorde à parler de haut potentiel ou de précocité intellectuelle.

La lecture des données collectées montre que l'outil de mesure le plus répandu et le plus couramment employé est le wisch 4. Parmi les 38 psychologues enquêtés, 27 ont reçu en consultation des enfants pressentis à haut potentiel (23 psychologues scolaires et 4 psychologues en libéral au cours des quatre dernières années ; et sur ces 27 psychologues, 22 ont mobilisé le wisch4. Autrement dit, 8 fois sur 10, il est le test de référence.

Le wisch 5 - la toute dernière version actualisée des échelles de Wechsler - est encore très peu employé par les praticiens de Polynésie. Notre investigation a eu lieu au cours du premier semestre 2019. Le wisch 5 a été présenté et remis aux psychologues scolaires au cours du mois de septembre de la même année lors du stage des psychologues de Polynésie auquel nous avons pris part.

Le WPPSI, administrable auprès des enfants de 2 ans et 6 mois, est également peu utilisé. Cela contribue sans doute à ce que la détection des enfants à haut potentiel en maternelle avant la Section des Grands soit moins fréquente.

Pour compléter les tests de QI, des psychologues - outre les entretiens avec les parents et les enseignante-s - examinent les résultats scolaires (2) ou ont parfois recours à l'échelle d'adaptation et des émotions (2), aux épreuves cognitives (1), à la figure de Rey (1), au test KABC (1), au Rorschach (1) aux tests de personnalité (1), aux épreuves cognitives (1), au dessin (1). Explicitons ces outils complémentaires :

V-8 Les (rares) outils complémentaires

-« L'échelle d'adaptation et des émotions » (évoquée par 2 psychologues)

Ici, les psychologues interrogés font allusion à « l'intelligence sociale », « l'intelligence émotionnelle » et « l'intelligence pratique ». Huteau et Lautrey (1997) rapportent qu'il existe des formes d'intelligence plus concrètes qui concernent les relations avec autrui (intelligence sociale), la vie émotionnelle (intelligence émotionnelle) et la résolution de formes pratiques (intelligence pratique). Des tests ont été construits pour évaluer ces diverses formes d'intelligence. Leurs bases théoriques sont encore fragiles et leurs qualités psychométriques (fidélité et validité) mal assurées (Huteau et Lautrey, 1997). L'intelligence sociale se manifeste dans les situations de la vie quotidienne où l'on interagit avec les autres (Huteau et Lautrey, 1997). Elle est constituée d'une série de compétences qui permettent de comprendre autrui et l'élaboration de conduites sociales adaptées. Les sujets dotés d'une bonne intelligence sociale sont sensibles aux indices verbaux et non verbaux qui renseignent sur les états mentaux, les émotions et les intentions d'autrui (Huteau et Lautrey, 1997). Ils sont capables aussi d'utiliser les informations recueillies pour agir en tenant compte d'autrui (aider à résoudre des conflits, faire progresser un individu ou un groupe dans la résolution d'un problème) ou sur autrui (convaincre, manipuler...) (Huteau et Lautrey, 1997). Il existe aussi des questionnaires d'intelligence sociale. D'un usage aisé, ils « apportent une information relativement ambiguë dans la mesure où ils nous renseignent sur l'image que le sujet se fait de lui-même et non sur ses comportements effectifs » (Huteau et Lautrey, 1997, p. 80).

L'intelligence émotionnelle est une capacité à connaître son fonctionnement émotionnel et à utiliser cette connaissance (Huteau et Lautrey 1997). Elle est conçue comme un aspect de l'intelligence sociale, les incertitudes qui pèsent sur la définition même de l'intelligence émotionnelle et sur sa mesure ne permettent pas de répondre clairement à la question de ses relations avec l'intelligence telle qu'elle est définie par les épreuves de tests. L'intelligence pratique, comme l'intelligence sociale n'est pas une intelligence générale, dépendant étroitement des contextes situationnels. « C'est aussi une intelligence en acte qui, du point de vue du sujet, relève de l'intuition » (Huteau et Lautrey, 1997, p. 82).

-« Les épreuves cognitives » (évoquées par 1 psychologue)

Elles renvoient ici aux épreuves piagétienne. Huteau et Lautrey (1997) avancent que « par rapport aux tests d'intelligence classique, les tests « piagétiens » ont plusieurs originalités :

-Le niveau de développement cognitif du sujet n'est plus défini par son rang dans la distribution des scores de sa population de référence, mais en référence à un critère théorique : le stade de développement auquel son mode de raisonnement correspond.

-le niveau de développement cognitif du sujet est évalué par une caractéristique, son stade, dont on sait qu'elle est transitoire. En cela, le stade est comparable à l'âge mental, mais il se distingue du QI. Ce dernier qui correspond au rang du sujet dans son groupe d'âge, le caractérise de façon relativement stable.

-l'existence d'un arrière-plan théorique suffisamment précis évite d'avoir à définir la standardisation de la passation du test aussi étroite qu'avec des épreuves de conception plus empirique. Le problème est moins ici de se comporter de façon identique avec chaque sujet que de faire à chacun des sujets les « contre-suggestions » appropriées afin de voir jusqu'où il peut aller dans son raisonnement.

-la validation théorique du test repose ici principalement sur la méthode d'analyse hiérarchique. Les items correspondant aux différents stades de raisonnement doivent être réussis dans l'ordre attendu par la théorie. L'adéquation à l'ordre théorique attendu peut- être évalué par un indice de hiérarchie qui va de 0 lorsque l'ordre de réussite des items n'est pas différent de ce que donnerait le hasard, à 1 lorsque l'ordre observé correspond exactement à l'ordre attendu.

Bien qu'élaborés à partir d'une théorie du développement cognitif nouvelle en son temps, les tests piagétiens n'ont pas renouvelé profondément les tests d'intelligence » (Huteau et Lautrey, 1997, p. 75).

-« Le K-ABC » (évoqué par 1 psychologue)

Le K-ABC (Kaufman-assessment battery for children) est une échelle d'évaluation du développement de l'intelligence conçue pour la période d'âge de 2 ans et demi à 12 ans. Publié aux Etats-Unis par Alan et Nadeen Kaufman en 1983 et adapté en France en 1993.

« La seule concurrente sérieuse pour la WISC pourrait venir du K-ABC » (Huteau et Lautrey, 2003, p. 137). « A. et N. Kaufman ont créé une batterie orientée vers l'évaluation et l'efficacité de deux grands processus mentaux, traitement séquentiel et traitement simultané, plutôt que vers l'évaluation dans deux grands domaines de contenus (verbal et visuo-spatial dans la WISC). Ils se sont basés sur les travaux de Luria qui distinguait le traitement successif de l'information (situé dans les régions fronto-temporales du cortex) et de son traitement simultané (plutôt dans les régions pariéto-occipitales), ainsi que sur les travaux qui ont montré une

spécialisation de l'hémisphère gauche dans le traitement « analytique » et de l'hémisphère droit dans le traitement global de l'information. Le K-ABC comporte donc deux échelles tournées vers les processus, l'une comportant des sous-tests évaluant l'efficacité des processus simultanés, l'autre des sous-tests évaluant celle des processus séquentiels. Les sous-tests évaluant les processus simultanés portent sur des contenus visuo-spatiaux et ressemblent beaucoup, pour certains d'entre eux, à ceux de l'échelle de performance de la WISC » (Huteau et Lautrey, 2003, p. 138).

Une autre spécificité du K-ABC tient, à la différence du Wisc, au temps de passation. Celui-ci n'est pas contraint. N'importe pas tant la vitesse d'exécution que la puissance du raisonnement. Les tests de l'échelle performance de la WISC sont donnés en temps limité. Le choix qui a été fait est donc plutôt d'évaluer le facteur « puissance » que le facteur « vitesse ».

Par ailleurs les concepteurs ont veillé à la dimension attractive et ergonomique des épreuves (importance des photographies, des couleurs vives).

En revanche le système de transformation des notes obéit au même principe que pour les échelles de Wechsler. « Les indices de fidélité du K-ABC sont tout à fait comparables à ceux de la WISC et le QI obtenu avec cette nouvelle échelle d'intelligence est en corrélation assez forte avec les QI obtenus avec les précédents. Par ailleurs, les analyses factorielles des sous-tests du K-ABC confirment la saturation des trois échelles, processus simultanés, processus séquentiels et connaissances, par trois facteurs différents » (Huteau et Lautrey, 2003, p. 139).

Le K-ABC évalue-t-il autre chose que les autres tests d'intelligence ?

Il est fait « l'hypothèse que les trois échelles qui composent le K-ABC correspondent à trois facteurs de second ordre mis en évidence par Horn et Cattell (1966) ; l'intelligence cristallisée (*gc*) pour l'échelle de connaissances, l'intelligence fluide (*gf*) pour l'échelle des processus séquentiels, et la visualisation (*gv*) pour l'échelle des processus simultanés. Si tel est le cas, les résultats au K-ABC pourraient s'interpréter dans le cadre de la structure factorielle hiérarchique des aptitudes. Une des spécificités par rapport à la WISC serait de donner une évaluation plus complète de l'empan de la mémoire de travail (ou des ressources attentionnelles, selon le cadre théorique dans lequel on le place) et des connaissances. Une autre spécificité, tenant au fait qu'il est donné en temps libre, serait de permettre des comparaisons avec des épreuves en temps

limité, ce qui peut être utile pour évaluer le rôle joué par le facteur temps dans la performance d'enfants ayant un problème de lenteur » (Huteau et Lautrey, 2003, p. 140).

-« La figure de Rey » (évoqué par 1 psychologue)

« Il s'agit d'épreuve à passation rapide qui explore une facette des facultés instrumentales de l'enfant. La figure de Rey est une figure géométrique complexe que l'enfant devra d'abord recopier puis, après quelques minutes, reproduire de mémoire. L'épreuve apporte des informations à la fois cliniques : structure globale de la pensée, capacité d'organisation et de mise en relation des contenus de pensée, solidité de la fonction contenant des éléments de pensée et des données instrumentales. Sur un plan instrumental, la Figure de Rey permet ainsi d'observer les capacités visuo-constructives de l'enfant, sa structuration spatiale, la précision du geste graphique mais aussi ses capacités de mémoire visuelle à court terme. L'épreuve est très sensible à la confiance que ressent l'enfant dans ses propres capacités de pensée et donne une lecture « flash » de l'organisation de la pensée de l'enfant » (Siaud Facchin, 2012, p. 242).

-Le Rorschach (évoqué par 1 psychologue)

« Le Rorschach est un test imaginé en 1921 par Hermann Rorschach qui se fonde sur l'idée originale qu'il y aurait une correspondance entre la façon dont un sujet perçoit la réalité et sa personnalité. Pour explorer la perception, Hermann Rorschach a dessiné 10 taches d'encre qui constituent le matériel du test et qui sont toujours utilisées aujourd'hui (Rorschach, 1921). On a longtemps cru que ces images étaient le fruit du hasard sans aucune signification *a priori*. Les réponses du sujet ont alors été considérées comme des interprétations libres, comme de pures projections, des rêveries, tout aussi aléatoires que le matériel qui les aurait provoquées. Toutefois, l'étude approfondie des documents préparatoires d'Hermann Rorschach ¹ a révélé que ces taches d'encre avaient été soigneusement dessinées et savamment agencées dans leurs formes et leurs couleurs, de telle sorte que chaque image soit composée d'informations contradictoires, mais plus ou moins discrètes. Les contradictions sont d'ordre cognitif (conflit entre deux représentations incompatibles), émotionnel (conflit entre des couleurs joyeuses et tristes), pulsionnel (libido et agressivité).

Une fois toutes les réponses codées, on récapitule les cotations en les groupant par genre puis on les totalise. Les variables ainsi obtenues sont regroupées dans des clusters et certaines d'entre

elles sont associées pour produire des indices composites. L'interprétation porte sur l'ensemble des variables ainsi agencées et présentées dans un tableau récapitulatif appelé résumé formel.

Les clusters identifiés par Exner sont:

la triade cognitive (traitement de l'information, médiation cognitive, idéation)

les affects

la perception de soi

la perception des relations

la tolérance au stress

Le Rorschach en Système Intégré est un outil d'investigation psychologique qui, lorsqu'il est utilisé à bon escient et dans les règles de l'art, est à la fois utile et valide dans son application clinique. Chaque test utilisé dans un examen psychologique étant d'un apport spécifique, le travail princeps du psychologue sera d'en relever les convergences, d'en comprendre les divergences, afin de tisser avec l'ensemble des informations dont il dispose un portrait cohérent du fonctionnement psychologique de la personne examinée.

L'un des intérêts majeurs du Rorschach réside dans le fait qu'il n'est pas fondé sur la connaissance explicite qu'un sujet a de lui-même et sa bonne volonté à en faire part à travers des questionnaires : l'interprétation porte non pas sur ce que dit le sujet mais bien sur les processus de fabrication de la réponse (Andronikof, 1995).

Une utilisation éthique des tests implique notamment un bon ancrage épistémologique, c'est-à-dire, en l'occurrence, de connaître les conditions de validité des interprétations que l'on peut en tirer – ce qui permet de ne pas leur faire dire n'importe quoi ». (Andronikof, Mardaga, 2010, p. 37)

En quoi ces moyens complémentaires évoqués par certain-e-s des psychologues favorisent-ils l'identification ?

La littérature psychologique soutient que les épreuves complémentaires utilisées sont choisies par les psychologues en fonction des éléments cliniques, et éventuellement, des éléments apparus lors de la passation des premiers tests (Siaud Facchin 2012). Par exemple, face à un visuel hétérogène, en suivant le sens de cette hétérogénéité, le clinicien proposera une investigation plus spécialisée dans le domaine cognitif ou plus orientée vers la sphère affective (Siaud Facchin, 2012).

Les épreuves cognitivo-intellectuelles regroupent deux grandes catégories d'épreuves : celles dont l'objectif est d'évaluer une efficacité intellectuelle globale, un potentiel intellectuel, exprimé ou non sous forme de QI ; et celles qui permettent une investigation approfondie des structures cognitives de l'enfant. Il ne s'agit alors plus d'expression du potentiel en termes de QI mais de compréhension qualitative du fonctionnement de l'intelligence de l'enfant (Siaud Facchin 2012). Les épreuves cognitivo-intellectuelles documentées par la littérature psychologique (Siaud Facchin, 2012) sont composées :

-de tests d'efficacité intellectuelle. Les plus répandus sont les tests de Wechsler. Un autre test, d'apparition plus récente et fort utilisé dans les pays anglo-saxons : le KABC (*Kaufman-Assessment Battery for Children* (K-ABC) a pour objectif, avons-nous vu, de tester le niveau intellectuel de l'enfant en essayant d'évaluer ses capacités de raisonnement indépendamment de ses connaissances préalables. Il semble plus approprié que les autres tests, à analyser les raisons d'échecs scolaires, en particulier lorsque ceux-ci sont inattendus ou que les enfants proviennent d'une minorité socioculturelle. Le KABC met à jour un certain nombre de difficultés de l'enfant et cela notamment dans les cas de troubles du spectre autistique et de dyslexie (Relevé du site : <https://troublesdapprentissage.com/k-abc/> le 15 Mai 2019).

-d'échelles de raisonnement et les tests logiques construites d'après les théories factorielles de l'intelligence générale, le facteur « g ». Les épreuves s'appuient sur des aptitudes spécifiques du fonctionnement intellectuel : inférence logique, repérage d'un invariant permettant de dégager une loi, raisonnement abstrait, capacité à manipuler des représentations visuo-spatiales.

-de tests instrumentaux et d'aptitude proposant des épreuves à passation rapide explorant une facette des facultés instrumentales de l'enfant : structure spatio-temporelle, coordination visuomotrice, latéralisation, geste graphique (...) parmi lesquels se trouvent la figure de Rey. Le test de Rey est un test neuropsychologique qui permet (cf. notre présentation en amont), l'évaluation des fonctions exécutives telles les capacités visuo-spatiales et visuo-constructives, la mémoire non verbale et la mémoire de travail, l'attention et la planification. La figure de Rey est un outil pour étudier le degré de développement cognitif chez les sujets observés (Lignier 2012).

-d'épreuves cliniques d'exploration des structures cognitives inspirées des travaux de Piaget. La théorie de l'intelligence de Piaget a beaucoup marqué l'école et les esprits (Weismann-

Arcache, 2009). Est postulée une ascension en escalier. Chaque marche se réfère à un stade qui doit être acquis avant de passer au suivant. Les marches se gravissent l'une après l'autre. La clinique des enfants à haut potentiel tend à récuser cette progression chronologique et linéaire des acquisitions des connaissances. « On peut apprendre beaucoup plus tôt dans le désordre » (Weismann-Arcache, 2008, p. 10), ce serait notamment le cas des enfants à haut potentiel. Ce « désordre » n'est pas sans lien avec le fonctionnement en réseaux évoqué par Lignier (2012) ou encore par Gauvrit et Wahl (2017).

-d'épreuves globales de personnalité visant à appréhender l'organisation psychologique générale. Ces épreuves s'attachent à explorer finement la dynamique affective et le fonctionnement émotionnel. Elles sont précieuses pour évaluer la construction identitaire de l'enfant et la compréhension de son mode de fonctionnement relationnel. Les épreuves de personnalité permettent de dévoiler des troubles psychologiques éventuels, mais aussi des ressources disponibles. Connaître les points de force de l'enfant ouvre la voie à l'optimisation de sa personnalité pour son développement psychologique général.

-d'épreuves dites projectives. Le Rorschach, évoqué plus haut, est le fameux test des taches d'encre. Son principe : dix taches d'encre non figuratives sont soumises à l'interprétation de l'enfant. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Celles-ci contribuent à la compréhension globale du fonctionnement psychoaffectif de l'enfant.

-de l'échelle émotionnelle et d'adaptation. De nombreux travaux ayant montré que l'expérience émotionnelle était en lien avec les structures cognitives. Ainsi, l'angoisse de séparation ou la tristesse sont liées aux processus de représentation et de permanence de la personne et de l'objet (Compte-Gervais, Giron, Soares-Boucaud et Poussin, 2008). La compréhension d'émotions de base (joie, tristesse, peur, colère), est mesurée au travers de raisonnements de causalité invoquant des désirs et des croyances selon ces auteurs.

Est-ce que parmi la panoplie des outils, il en existe qui soient susceptibles de résoudre des obstacles relatifs à la dimension culturelle, notamment la mauvaise maîtrise de la langue française, constatée chez un certain nombre d'enfants Polynésiens (Paia et Vernaudon, 2002) ?

Pour Siaud Facchin (2012), les enfants qui appartiennent à une autre culture de référence que celle dans laquelle le test a été étalonné auront un décalage significatif entre l'échelle de

compréhension verbale et les autres épreuves du test, moins saturé en facteur verbal. Des tests de « culture free » permettent d'obtenir une évaluation fiable de l'intelligence générale de l'enfant (Siaud Facchin 2012). Ces tests font abstraction de l'aspect verbal, et entendent pallier aux différences culturelles. Les tests les plus pratiqués sont les Progressive Matrices (PMS) qui sont construits sur la base d'inférence et de déduction logique sur un matériel abstrait (Siaud Facchin 2012). Or, ces tests ne sont pas déployés par les psychologues en Polynésie.

Le Wisch est, de tous les outils, le plus utilisé en Polynésie. Il supporte toutefois la critique : critique tenant à la langue, critique liée à la conception réductrice de l'intelligence, critique technique concernant son manque de sensibilité pour les notes extrêmes. Toutefois l'identification par les tests de QI reste la méthode dominante dans la pratique psychologique en Polynésie.

Résumé :

Les 31 psychologues scolaires de l'enseignement public sont présents dans les 5 archipels. Les 13 psychologues libéraux œuvrent en cabinets situés principalement au centre-ville de Papeete sur l'île de Tahiti.

Il n'y a pas de psychologue scolaire dans les établissements scolaires protestants ou adventistes. L'enseignement privé catholique compte 2 psychologues scolaires.

Au total, notre enquête concerne une population de 46 psychologues. Nous avons pu en joindre 38. On comptabilise 149 enfants pressentis à haut potentiel ayant rencontré au cours des épreuves psychométriques le psychologue scolaire ou libéral. Les psychologues reçoivent en consultation en moyenne 4 enfants tous les 4 ans. Soit en moyenne 1 enfant par an par psychologue.

Au sortir de l'évaluation psychométrique, 95 jeunes ont été identifiés à haut potentiel. Notons-le, le diagnostic a ici une particularité, celle de ne pas être pathologique, celle d'être socialement valorisant. Il s'inscrit dans une temporalité courte au sens où le diagnostic n'appelle pas de lendemain, ne commande pas de revoir le psychologue. Il n'ouvre pas tant un questionnement thérapeutique, une prise en charge, qu'un questionnement scolaire que nous pouvons formuler ainsi : compte tenu de son QI élevé, ses conditions scolaires ne doivent-elles pas changer, des aménagements (accélération, enrichissement) ne doivent-ils pas être mis en place ?

Ainsi, le diagnostic clinique des enfants (l'identification de leur situation cognitive) ne prend pas sens par rapport à une prise en charge clinique ou ré-éducative, et ne se donne pas celle-ci pour horizon. Il renvoie, sous certaines conditions socio-institutionnelles, à une action proprement *scolaire*.

Les tests de QI sont gratuits lorsqu'ils sont administrés par le psychologue scolaire. Les honoraires du psychologue libéral varient entre 20 000 francs CFP (168 euros) et 40 000 francs (336 euros). A la différence de l'hexagone où se faire tester par un psychologue scolaire est « peu probable » (Ligner, 2010, para. 13) et où le psychologue libéral occupe le terrain ; en Polynésie, les psychologues scolaires sont sollicités et relativement réceptifs : 23 des 25 psychologues scolaires enquêtés ont au moins reçu un enfant pressenti à haut potentiel au cours des quatre dernières années contre seulement 4 psychologues en libéral sur 13. Ces derniers font cependant proportionnellement passer plus de tests que les psychologues scolaires. En fait, sur un marché concurrentiel, une minorité (les 4 psychologues en libéral) ont construit une niche professionnelle.

Le wisch 4 est l'outil de mesure le plus utilisé par les praticien-ne-s. Il n'interdit pas, à la marge, le recours à des outils complémentaires.

L'anoblissement psychologique d'un enfant donne lieu à une évolution du regard, que les enseignants et les parents portent sur l'enfant. Il convient de considérer les conséquences concrètes du test sur la prise en charge des enfants. Le score obtenu aux tests, le diagnostic rend « l'élus », l'élève « intellectuellement précoce » justifiable d'un aménagement scolaire. Il ne s'agit pas tant de prendre en charge au plan thérapeutique l'enfant venant voir le psychologue que d'aménager sa scolarité, dans la mesure où ce sont d'abord les propriétés de l'institution scolaire (trop normale, trop commune) et non celles de l'enfant qui sont censées faire problème du point de vue éducatif.

« Changer l'école plutôt que l'enfant » clame Lignier (2012, p. 277). En dépit des discours « pathologisants », les enfants précoces n'ont visiblement pas besoin d'être soignés. De fait, suite à l'établissement du diagnostic par un psychologue, les enfants peuvent ne jamais revoir le psychologue ou un autre professionnel de santé.

Dans les rares cas où une prise en charge spécifique a malgré tout lieu, elle est presque toujours légère et relève à ce titre de praticiens comme des psychomotriciens, des orthophonistes ou les graphothérapeutes (Lignier, 2012). Ces professionnels se proposent de régler des problèmes ciblés, relevant plutôt du corps que de l'esprit, et n'ayant donc qu'un lien indirect avec la possession d'une intelligence hors du commun (Lignier, 2012). En particulier, il s'agit pratiquement d'améliorer l'écriture des enfants dont la qualité médiocre (en termes de lisibilité et de vitesse) est censée dériver de la précocité, selon une formule rituelle que l'on retrouve tant dans la littérature spécialisée que dans la bouche des enquêtés : « son esprit va plus vite que la main. »

Bien que cette manière de parler de la relation des enfants précoces à l'écriture puisse paraître anodine, notons en passant qu'elle est révélatrice d'une logique sans doute très générale en matière de discours sur l'intelligence. Dire que l'esprit des enfants précoces va plus vite que leur main fait écho à la manière dont, à une autre échelle, est envisagée la relation entre précocité intellectuelle et institution scolaire- où l'esprit des enfants précoces va cette fois plus vite que le rythme pédagogique obligé (Lignier, 2012). A l'instar de l'école, l'écriture apparaît donc dans cette perspective comme une des nombreuses contraintes de la forme scolaire. D'une manière générale, la mise en évidence de l'intelligence comme capacité intrinsèque personnelle, repose sans doute très fortement sur une rhétorique négative, où les compétences sont en quelque sorte systématiquement désinstituées, désocialisées (Lignier, 2012). Cette rhétorique

veut que les institutions sociales au sens large -l'école, le langage, ou même, à la limite, l'institution psychologique- ne soient pas décrites comme la condition de possibilité de l'excellence (qui devient sensible lorsqu'on réussit à l'école, lorsqu'on parle et écrit brillamment, ou lorsqu'on a obtenu un QI élevé), mais au contraire comme des limites imposées de l'extérieur à l'excellence individuelle, fondamentalement indépendante de tout fondement institutionnel et social (Lignier, 2012).

Le chapitre suivant est consacré à la rencontre avec les enfants de la petite noblesse de l'intelligence Polynésienne. L'objectif est de documenter les parcours et situations scolaires des jeunes précoces.

Chapitre VI :
Rencontre avec la petite
noblesse de l'intelligence
Polynésienne.

Introduction :

« On mesure les performances de ces enfants sans vraiment savoir quels sont leurs pratiques et leurs discours dans et sur l'école, la culture, quels sont leurs rapports aux autres élèves (...) » (Ligner, 2007, para. 1)

A. Organisation de l'investigation

L'enjeu de ce chapitre est la présentation et l'analyse des résultats de l'enquête menée auprès des enfants à haut potentiel dûment identifiés. L'objectif, rappelons-le, est de renseigner les parcours et situations scolaires des jeunes à haut potentiel Polynésiens dont la précocité intellectuelle a été confirmée par des tests de QI. La rencontre a eu lieu deux ans après les entretiens avec les enseignant-e-s. Sur les 46 enfants désignés, issus donc des entretiens avec les professeur-e-s du primaire, nous avons pu retrouver et interviewer 30 jeunes.

Les entretiens se sont déroulés à chaque fois au domicile familial, où les parents nous attendaient. A notre arrivée, sans que nous leur demandions quoi que ce soit, ils nous remettaient les comptes rendus des tests effectués par les psychologues avec un mélange de fierté et de retenue, et ce, avant que ne commence l'entretien proprement dit.

Pour cette investigation auprès des enfants, nous avons privilégié, parmi les outils d'enquête, l'entretien semi-directif.

VI-1 Entretien semi-dirigé et échelle d'auto-ancrage

L'entretien semi-directif est une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien.²⁸

Contrairement à l'entretien directif, l'entretien semi-directif n'enferme pas le discours de l'interviewé dans des questions prédéfinies, ou dans un cadre fermé. Il lui laisse la possibilité de développer et d'orienter son propos, les différents thèmes devant être intégrés dans le fil

²⁸ (https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft_entretien.pdf), récupéré le 7 mars 2014.

discursif de l'interviewé. L'entretien semi-directif permet de recueillir des informations de différents types : des faits et des vérifications de faits, des opinions et des points de vue, des analyses, des propositions.

Pour notre part, nous cherchons spécifiquement des informations sur les parcours et situations scolaires des enfants à haut potentiel.

Le choix ciblé des informateurs concerne uniquement des enfants à haut potentiel a) pressentis par les enseignant-e-s comme étant à haut potentiel b) et ayant passé des tests psychométriques les identifiant comme tels.

Les étapes de l'entretien semi-directif

La première étape consiste à faire une sélection d'éléments qui permettraient théoriquement d'arrêter les entretiens lorsque l'on n'apprend plus rien (principe de saturation). L'expérience montre que cela arrive au bout de 10 à 30 entretiens. Mais cette saturation est trompeuse (vite atteinte) si on ne raisonne pas l'échantillon de manière à rechercher la plus grande diversité possible dans les personnes interviewées (principe d'hétérogénéité).

La seconde étape est la conception du guide d'entretien.

L'élaboration de ce guide permet de préciser les sous-thèmes à aborder, tout en prenant soin de recueillir les informations de base (variables socio-démographiques) sur la personne interrogée. L'introduction (la prise de contact) précise le but de l'entretien, le cadre institutionnel dans lequel il s'inscrit, donne une estimation de sa durée, garantit la confidentialité, l'usage qui sera fait des données et indique les modalités de recueil (demande d'autorisation d'enregistrer l'échange).

La troisième étape est le déroulement et le déploiement de l'entretien lui-même.

Le chercheur, ayant exposé le sujet et le contexte de sa recherche, veille à ne pas influencer la personne interrogée. L'enregistrement de l'entretien est possible pour un rendu fidèle mais le risque d'intimidation et le coût d'exploitation sont à prendre en compte. Le guide de l'entretien n'est pas une liste immuable, standardisée de questions mais un outil qu'il faut apprendre à utiliser et à adapter au contexte de l'entretien. La thématique et les sous-thèmes abordés sont rédigés sous forme de questions ouvertes pour favoriser l'expression et la parole des enfants.

Notre relation avec l'interviewé oscille entre distance et proximité. Afin de favoriser la production d'un discours pertinent, nous disposons de diverses techniques d'intervention : -La

nécessité des consignes pour introduire un nouveau thème pour recentrer l'enquêté, pour déterminer une nouvelle consigne (par exemple, « pouvez-vous me citer cinq mots qui vous font penser à ? » - Les types de relance qui, à l'inverse des consignes, s'inscrivent dans la continuité du discours de l'enquêté. Plusieurs types de relances seront possibles : les interventions complémentaires, les déductions partielles, les interventions interprétatives, les reformulations des questions, les relances d'encouragement, un ton emphatique (Blanchet et Gotman, 2007).

Nous avons intégré à l'entretien une échelle d'auto-ancrage. Elle consiste à poser deux questions ouvertes et une question fermée. Les questions ouvertes travaillent les pôles extrêmes, invitent l'enquêté à décrire l'école de ses rêves, l'école de cauchemar, elles permettent de dévoiler ce qui fait référence *pour* l'interviewé-e quand il évalue (question fermée) sa situation scolaire sur une échelle comprenant un nombre impair de case. Nombre impair autorisant l'émission d'un avis mitigé.

Ci-dessous, notre guide d'entretien semi-dirigé intégrant une échelle d'auto-ancrage :

Première consigne : Peux-tu me parler de ton parcours scolaire, aussi loin que remontent tes souvenirs ?

Relance 1 : les bons souvenirs ?

Relance 2 : les mauvais souvenirs ?

Deuxième consigne : peux-tu me dire si tu as sauté ou non une classe ?

Relance 1 : si oui, peux-tu préciser pourquoi tu as sauté une classe ?

Relance 2 : si non, peux-tu préciser pourquoi tu n'as pas sauté de classe ?

Troisième consigne : peux-tu me dire qu'est-ce que pour toi une « école de rêve » ?

Quatrième consigne : peux-tu me dire qu'est-ce que pour toi une « école de cauchemar » ?

Cinquième consigne : après avoir présenté et expliqué à l'enfant l'échelle d'auto-ancrage, nous lui demandons de se situer, de dire en quoi le ou les établissements fréquentés ont été, selon, lui, plus proche « du rêve » et/ou « du cauchemar ».

Sixième consigne : Peux-tu me dire pour toi ce qu'est un enfant à haut potentiel ?

La première consigne est formulée à l'aide d'une question ouverte et fait appel au point de vue des jeunes interlocuteurs ou interlocutrices. Cette consigne inaugurale définit le thème du discours. Elle donne à l'expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan (Blanchet et Gotman, 2007). Elle est la clé qui ouvre les portes aux souvenirs vécus entre l'instant présent et le début de l'histoire scolaire. Dans un premier temps, il nous a semblé préférable de laisser l'enfant dérouler le monologue comme il l'entend, accueillir les fantasmes, les sentiments quels qu'ils soient (Blanchet et Gotman, 2007). Ensuite, les relances prendront en compte la tension entre les paroles prononcées et les sous-thèmes constitutifs du guide d'entretien. Ces relances « s'inscrivent dans le déroulement des énoncés de la personne interrogée comme des fragments de contenus subordonnés à ce dernier. Ce sont des actes réactifs » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 79).

L'enfant sera sollicité entre autres pour s'exprimer sur ses bons et mauvais souvenirs éventuels. « C'est un savoir que les individus élaborent au sujet d'un segment de leur existence ou de toute leur existence » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 23). Une telle interprétation s'organise en relation étroite au social et devient pour ceux qui y adhèrent, la vérité elle-même ; une vérité en acte (Blanchet et Gotman, 2007).

Pendant l'entretien, il est probable que l'enfant, interrogé sur la première consigne, parle de saut de classe tout en évoquant les bons souvenirs, de l'école de rêve, en enchaînant successivement, sans notre intervention, ces sous-thèmes. Un autre enfant mettra peut-être, au contraire, l'accent sur les mauvais souvenirs, et évoquera l'école de cauchemar sans la nommer de façon explicite. Les relances sont utilisées pour que les points convergents et les points divergents : « mauvais » ou « bons » souvenirs, soient clarifiés en épargnant à l'enfant toute forme de souffrance. Pour ce faire, nous reprenons autant que possible les mots et formules de l'enfant en adoptant un ton empathique. L'activité d'écoute de l'intervieweur n'est pas un acte d'enregistrement de données (Blanchet et Gotmann, 2010). Celle-ci est productrice de significations : elle met en œuvre des processus de sélection, d'inférence, de comparaison par rapport aux objectifs de l'entretien (Blanchet et Gotmann, 2010). « Elle est une activité de diagnostic. Dans l'entretien, l'intervieweur construit ainsi une structure significative à partir de laquelle il imagine ses prochaines interventions » (Blanchet et Gotmann, 2010, p. 76). Il en va de même pour toutes les autres consignes (sous-thèmes) du guide d'entretien.

Au cours des entretiens, l'ordre établi des consignes (sous-thèmes) peut être bouleversé par la trame du récit des enfants. La première consigne offre à nos jeunes interlocuteurs un espace de paroles et un champ de réponses suffisamment large pour relater les événements marquants de leur parcours et situation scolaires, dans l'ordre qu'ils souhaitent. Les relances préétablies pourraient ne pas être toutes utilisées. Certains points souhaités ou attendus peuvent apparaître dans le discours des jeunes sans que nous le leur demandions. De fait, le guide d'entretien sera modulé en fonction des réponses formulées. Certains propos de l'enfant peuvent être flous, imprécis, ou bien trop éloignés des contenus de notre guide d'entretien. C'est l'occasion de faire les relances de façon à renseigner chaque sous-thème de l'entretien, « jusqu'à ce que les dernières données n'apprennent plus rien ou presque » (Kaufmann, 2008, p. 31).

VI-2 La population investiguée

La population de cette dernière vague d'investigation cible les enfants pressentis à haut potentiel par les enseignants et dûment qualifiés par les tests psychométriques. Il y a une différence entre ce que les enseignants disent de l'enfant (cf. le chapitre III) et ce que l'enfant dit de lui-même. C'est cette part d'inédit de l'enfant à haut potentiel que nous tenterons d'explorer en nous adressant directement aux enfants à haut potentiel. A l'occasion, nous documenterons la perception que les enfants interrogés ont des aménagements pédagogiques proposés par les enseignants et l'institution (le saut de classe étant, nous l'avons vu, un des aménagements les plus fréquents).

Sur les 22 filles et 24 garçons dont nous avons les coordonnées, nous avons obtenu les autorisations parentales nous permettant d'interviewer 10 filles et 20 garçons. Nous avons pu convaincre les parents de mener l'entretien avec l'enfant sans leur présence pour éviter un biais méthodologique dû au possible militantisme des parents qui aurait pu imprégner les propos de l'enfant (Zaffran, 2019).

B. Une caractérisation psychologique qui n'interdit pas une re-caractérisation sociologique

Les enfants sont certifiés « intellectuellement précoces » par le ou la psychologue. Ces jeunes dont l'intelligence est en quelque sorte labellisée n'évoluent pas dans un vide social. Ils sont

situés. Il devient pertinent d'interroger leurs coordonnées sociologiques et de voir comment les enfants caractérisent leurs parcours et situations scolaires

VI-3 Les repères socio-démographiques

VI-3-1 Age et classe des interviewés

Avant de procéder à la présentation des résultats, rappelons brièvement l'âge des enfants identifiés à haut potentiel que nous avons interviewés. Les plus jeunes ont 5 ans et sont en classe de CP, les deux plus âgés ont 10 ans et sont pour l'un en classe de 6^{ème} et pour l'autre en classe de 5^{ème}. Le tableau présente également le ou les saut(s) de classe concomitant ou subséquent à leur identification.

Tableau n° 54 Age et classe des enfants interviewés

Age	Effectifs	Classe
5 ans	4	CP
6 ans	3	CE1
7 ans	10	CE2
8 ans	7	CM1
8 ans	3	CM2
9 ans	1	CM2
10 ans	1	6è
10 ans	1	5ème
Total / effectifs	30	

Les enfants à haut potentiel sont principalement repérés à l'école maternelle et au début de l'école élémentaire. Nos enquêtes successives ont montré que, ce cycle franchi, l'opportunité d'être « remarqué » s'amenuise. La reconnaissance de ce haut potentiel est une condition de son actualisation. Une non-identification psychologique n'est pas sans conséquence sur le terrain scolaire.

La dyssynchronie (intellectuelle/psychomotrice/ affective) (Terrassier1979, 1999) – souvent relevée plus tardivement chez l’enfant scolarisé - nous semble illustrative d’une possible dégradation, détérioration des fonctions non exercées et non reconnues socialement par la famille, ou/et par l’école, ou/et par les pairs. En outre, la non-reconnaissance de ses capacités ou la non optimisation de ses compétences induisent un sentiment d’incompréhension accompagné de souffrance psychique susceptible d’amener le jeune à s’isoler, à se recroqueviller (Vaivre-Douret, 2001).

VI-3-2 Milieu socio-professionnel des enfants interviewés

Le tableau ci-dessous donne des indications sur la profession du père des 10 filles et 20 garçons à haut potentiel interviewé-e-s.

Tableau n° 55 Profession du père des enquêtés

	Effectifs
Cadres et Professions intellectuelles supérieures	11
professions intermédiaires	10
employés	8
ouvriers	1
Total	30 jeunes interviewés

On retrouve, dans le cadre de nos entretiens, des enfants précoces dans tous les milieux mais (très) minoritairement dans le milieu ouvrier. La « précocité intellectuelle » ne peut être exclue du social. Sa qualification psychologique n’interdit pas un re-qualification sociologique et ce, en s’attachant à préciser des variables socio-démographiques aussi classiques que la catégorie professionnelle et sociale du parent ou le sexe. Pour faire écho à Darmon « *Il n’y a [...] pas d’objets propres à la sociologie, mais il n’y a pas d’objets qui lui soient interdits, seulement des objets qui lui sont socialement étrangers.* » (2003, p. 9). La caractérisation clinique n’exclut pas une re-caractérisation sociologique. Cette dernière vise alors à articuler à une labélisation psychologique donné des propriétés sociales et des contextes institutionnels, en relation avec lesquels prennent sens des manières de percevoir, de penser, d’agir, et des parcours.

Autrement dit, l'identification *produite par les psychologues*, l'identification psychologique des enfants dits « intellectuellement précoces » est ici rapportée au contexte polynésien contemporain, à des écoles et à des familles. Le processus identificatoire n'est sociologiquement intelligible que réinscrit dans une configuration particulière et celle-ci est dépendante du contexte culturel et de l'époque considérée. Cette contextualisation est une déclinaison du variationnisme historique et culturel qu'impose l'héritage anthropologique de Mead (1969 [1928] ou historique d'Ariès (1960) à toute étude de l'enfance (Lignier, Lomba & Renahy, 2012).

C. Perceptions par les enfants de leur parcours et situation scolaires

Ces perceptions sont le plus souvent connotés positivement : un parcours scolaire aisé marqué par un apprentissage précoce de la lecture et des performances académiques, notamment en mathématique, des intérêts pour des domaines disciplinaires y compris périphériques dans l'espace académique tel l'intérêt pour les langues étrangères. Ils peuvent également s'attarder sur des dispositions cognitives (une disposition multitâche) ou comportementales (le recours à l'humour).

VI-4 Un parcours scolaire aisé : pouvoir de lire et performances en mathématiques... entre autres

Les entretiens auprès des jeunes enfants à haut potentiels dévoilent des parcours scolaires aisés (académiquement performants). Sur 30 enfants à haut potentiel identifiés rencontrés en entretien semi-dirigé, tous affirment avoir des facilités à l'école.

Tout se passe comme si ces performances académiques venaient dissiper les doutes quant à la signification véritable de leur élection, doutes que nous pourrions formuler ainsi : ai-je vraiment des aptitudes hors du commun, donc qui me distinguent significativement de mes pairs, des autres jeunes de mon âge ? Les résultats scolaires se doivent d'être compatibles avec le fait d'avoir été « élu » (Lignier, 2007) ; ils se doivent d'être excellents.

Tout se passe comme si le diagnostic psychologique demandait une confirmation, une recherche régulière de signes supplémentaires, susceptibles de convaincre l'entourage et de convaincre le jeune lui-même de son identité d'exception.

Cette recherche de confirmation peut s'étendre aux activités extra-scolaires (musique, sport). Les associations (club sportif, scoutisme ; conservatoire...) participent par leur identifications parfois formelles (niveau objectivé, classement aux compétitions ou concours), parfois informelles (appréciations formulées par les encadrant-e-s : entraîneur, animateur, professeur), à réduire l'incertitude sur ce que les enfants sont.

Nous n'avons pu objectiver en Polynésie, l'importance prise sur le temps enfantin par les activités extra-scolaires. A Tahiti, les institutions qui proposent ces activités extrascolaires sont principalement installées dans la capitale Papeete et son agglomération : les clubs sportifs, le conservatoire pour les activités culturelles telles que la danse tahitienne ou la musique, la maison de la culture pour les passionnés de la lecture ou du théâtre.

Nous retrouvons trace dans les entretiens avec les enfants de ces activités extra-scolaires, parfois de cette sur-activité :

« Je suis passionné de littérature, je lis beaucoup, et tout le temps. Ça me calme, je trouve des réponses J'ai ma bibliothèque personnelle à la maison. Je découvre des tas de choses, plus qu'à l'école, parce qu'à l'école, y a pas les thèmes que je préfère. Je vais aussi à la maison de la culture (l'otac) à Paofai (Papeete) pour lire » (Taimana, 7 ans CE2).

« J'aime le sport. Je fais des arts martiaux le mercredi et le vendredi après-midi » (René, 8 ans CE1). « Je fais de la voile et du karaté. Je fais du théâtre depuis l'âge de 3 ans » (Dany, 6 ans CE1).

Nous retrouvons la production d'identifications produites par ces activités extra-scolaires :

« Je suis passionné par l'informatique, j'en fais tout le temps à la maison pour chercher des réponses. J'aime aussi jouer aux échecs avec des grands plus forts que moi » (Poerava, 6 ans CP).

« Les bons souvenirs c'est le sport. Même aujourd'hui je gagne souvent à des compétitions sportives inter-écoles. Chaque compétition, je gagne souvent la médaille d'or au cross. Je suis présent sur le podium chaque année » (Tuatini, 7 ans CE2).

Parmi les performances hors normes, se dérobant à « l'âge académique », réalisées par les enfants à haut potentiel, se trouve celle d'un apprentissage précoce de la lecture : 24 enfants sur les 30 interviewés le mentionnent. Ils affirment le plus souvent avoir appris à lire seuls, à l'insu des adultes, à l'école ou à l'extérieur de l'enceinte scolaire. Ils découvrent les clés de la lecture,

chacun à leur manière, parfois en voyant défiler sous leurs yeux les mots de leur environnement quotidien, en déconstruisant et en reconstruisant les mécanismes de la combinatoire.

Savoir lire, c'est donner du sens à ce qu'on lit, c'est aussi s'ouvrir au monde, ne plus être limité par le lieu où l'on apprend, et où l'on habite. La lecture, grande pourvoyeuse de mots permet de voir le monde. Michel Foucault (1926-1984) explique dans ses premiers cours au collège de France qu'il y a quelque chose de l'ordre du pouvoir dans la lecture. La lecture est à considérer comme un processus de délégation. L'enfant prend en charge le pouvoir de lire qui comporte deux dimensions : le plaisir de lire et le pouvoir sur les choses et le monde.

« J'ai appris à lire en SM en regardant les mots écrits sur les cuves des gros camions qui roulaient sur les routes. Puis les grandes affiches de cinéma. J'ai appris à lire seul. Le psychologue m'a dit que j'étais un enfant intellectuellement précoce. J'ai fait la grande section de maternelle et le CP la même année mais à la maison par correspondance. Et cette année, je suis au CE1, au Ker Lann un cours par correspondance » (...) (Dany, 6 ans CE1).

Pour rendre perceptible la noblesse psychologique de leur enfant, plusieurs parents, dans le cadre des rencontres organisées par l'association, insistent sur le fait que leur progéniture s'est mise à lire très tôt, très vite, de gros livres.

Mais ce pouvoir de lire, et ce faisant de nourrir le questionnement sur le monde, n'est pas forcément bien accueilli :

« J'ai eu des tas de problèmes quand j'ai su lire. J'ai commencé à m'intéresser à des tas de questions qui m'intéressaient et qui n'étaient pas celles de l'école. Ce sont des choses plus captivantes que ce que l'on apprend souvent en classe » (Keanu, 9 ans CM2).

Par ailleurs, cette facilité initiale du jeune concernant l'apprentissage de la lecture, conjuguée à l'incapacité d'expliquer comment il s'y est pris tant le mécanisme de compréhension est rapide et étranger au fonctionnement ordinaire des pairs, peut à terme être source de désillusion lorsque surviennent de réelles difficultés dans telle ou telle discipline et qu'il faut « assumer le fait de ne plus savoir facilement » (Louis et Ramond, 2003 para. 97) et mettre en œuvre des dispositions qui n'ont pas été forgées auparavant, comme le goût de l'effort ou la concentration.

Outre l'apprentissage précoce de la lecture, des jeunes interviewés (10 enfants HP) mettent en exergue, au rang des performances académiques hors normes, les mathématiques. Elles constituent un espace d'expression, une aire de jeu. L'excellence dans cette discipline est marquée par l'inédit dans les procédures de calcul mobilisées, la rapidité du traitement de l'information, l'absence d'erreurs. Même si on observe chez les enfants à haut potentiel masculins un intérêt majeur préférentiel pour les mathématiques, les filles ne sont pas en reste. C'est parmi les jeunes filles interviewées que nous avons trouvé une moyenne trimestrielle voire annuelle optimale de 20 sur 20 en Mathématiques.

Le jeune n'est pas toujours conscient de la manière dont il a résolu (avec célérité) le problème. Sa capacité métacognitive marque le pas. « La part obscure de la fulgurance prive les enseignants de la possibilité d'ouvrir la boîte noire des apprentissages. Elle ne leur permet pas de comprendre comment se fabrique l'excellence scolaire, par conséquent de décomposer les règles singulières, mais efficaces, de la pensée. L'ésotérisme de l'entendement est une offense à la didactique, car les cheminements cognitifs de l'EIP pour produire des résultats, justes au demeurant, ne sont pas les voies préconisées et attendues par l'enseignant » (Zaffran, 2019, para. 16).

« Une fois pendant le calcul mental sur l'ardoise, le maître nous a demandés d'effectuer une division avec deux nombres décimaux. Cette fois-là c'était plus fort que moi, j'ai dit la réponse juste, au moment où il a eu fini de dire l'opération à faire, en criant fort. J'ai pas eu besoin d'écrire. Le maître m'a regardé avec de gros yeux. Il avait pris la calculatrice et s'est mis à calculer en même temps que la classe. J'ai vu à un moment qu'il s'est arrêté de respirer. Après, il s'est mis lui aussi à crier mon prénom devant tout le monde: « Michel c'est incroyable, mais c'est juste ! Comment fais-tu pour calculer aussi vite ? ». Depuis ce jour-là les camarades se sont arrêtés de se moquer de moi. Ils se sont mis à me regarder avec un drôle de regard. Ils ont arrêté de m'embêter. Je ne leur ai pas dit mon secret. La vérité, pour ce coup-là, je ne sais pas comment j'ai fait. » (Michel, 8 ans CM2).

Répondant à une inclination pour le calcul mental, le jeu du « compte est bon » est apprécié à cause de la liberté des modes de calcul qu'il permet, et du délai (rapide) imposé pour effectuer les opérations. Cette activité instaure des défis, sollicite la singularité à traiter l'information à une très grande vitesse, tout en autorisant une certaine originalité dans les procédures de calcul. L'autre avantage de ce jeu, pour le pédagogue soucieux de favoriser le développement des

capacités métacognitives, tient aux traces auditives ou écrites qu'il laisse, donc à l'objectivation d'un cheminement métacognitif. L'enfant revient sur le processus de calcul qui a été le sien.

"Le gamin était bon partout et excellait particulièrement en Mathématiques. Il adorait le jeu du « compte est bon ». Bizarrement c'est l'unique activité mathématique où il pouvait expliquer ses stratégies de calcul, les étapes par lesquelles il passait. J'avais des stratégies classiques et les siennes étaient une découverte pour la classe et pour moi. On se sent petit à côté. Souvent [le reste du temps, en mathématiques] les résultats étaient « plaqués » sans explication » (Enseignant-e 10 rep+).

Parfois, ce sont certains aspects des mathématiques qui font problème. Ainsi les réserves, voire les réprobations à l'égard de la géométrie. Elles s'expliquent, semble-t-il, par l'imprécision des gestes liés aux capacités motrices de l'enfant en décalage avec ses aptitudes intellectuelles en avance. La géométrie exige de la rigueur dans les tracés, dans la construction des figures, que ces enfants sont souvent incapables d'avoir. Frustrations et crises de larmes peuvent s'inviter alors dans la séance de géométrie, particulièrement chez les jeunes précoces, et ce d'autant que les difficultés sont publiquement pointées. En atteste le témoignage de Taimana :

« J'aimais bien les mathématiques en maternelle. En CP, j'aime un peu moins les maths. Au CE1, J'ai du mal à tracer des traits parfaits pour construire des figures planes. Mes mains n'arrivent pas à bien dessiner les traits, à bien tenir la règle. Je pleure souvent parce que le maître montre mes erreurs à toute la classe. J'ai mal au ventre à chaque fois que l'on fait de la géométrie » (Taimana, 7 ans CE2).

Les (dé)goûts et les (dés)intérêts peuvent être variés à l'intérieur d'une discipline comme les mathématiques. Cela vaut pour le français. Certain-e-s déclarent n'aimer par exemple que la lecture, d'autres la conjugaison.

VI-5 L'intérêt pour les langues étrangères

L'intérêt pour les langues étrangères (1 enfant HP), n'est pas un privilège exclusif réservé aux enfants précoces. Ce qui distingue un enfant ordinaire d'un enfant à haut potentiel est la grande capacité du second à mémoriser, à apprendre plus vite et à évoluer de manière singulière, du

fait d'un fonctionnement cérébral atypique, plus puissant plus rapide et plus efficace (Whal, 2017).

L'apprentissage des langues étrangères commence pour les plus jeunes au sein de la famille à un âge préscolaire. Issue de milieux multilingues, une jeune précoce que nous avons rencontrée au domicile familial à l'occasion de l'entretien, apprend l'anglais, et ce, simultanément avec d'autres langues européennes (l'espagnol, le portugais et l'italien notamment). Sur ce terrain-là, l'école est absente.

L'apprentissage a été rendu possible grâce aux capacités linguistiques et langagières originelles de plusieurs membres de la famille, chaque membre communiquant avec l'enfant dans une langue étrangère différente. En évoquant l'intérêt pour les langues étrangères, le jeune ne caractérise pas tant son parcours scolaire que des apprentissages informels hors de l'enceinte scolaire. En la circonstance, la forme domestique d'apprentissage devient plus légitime que la forme scolaire d'éducation. Cette légitimité est à mettre en relation avec les nombreuses ressources culturelles dont, le plus souvent, les parents disposent²⁹.

VI-6 Une disposition multitâche (2 enfants HP)

Les capacités des jeunes à haut potentiel à accomplir plusieurs tâches en même temps constituent une disposition qui laisse les adultes parfois dubitatifs. Les enfants à haut potentiel semblent être performants simultanément sur plusieurs tableaux, dans plusieurs registres, sans marquer d'efforts particuliers.

Paradoxalement, un enfant à haut potentiel peut être capable de restituer avec complétude un cours tout étant accaparé par d'autres opérations cognitives. Ainsi les témoignages de Dany et Tuatini :

²⁹ Remarque : Les polyglottes peuvent-ils être considérés comme des enfants à haut potentiel ? William Rowan Hamilton est polyglotte à cinq ans. Les incroyables facultés intellectuelles de cet Irlandais né au début du XIXe siècle se révèlent d'abord dans le multilinguisme. Fils de juriste, William Hamilton fut d'abord ce qu'il est convenu d'appeler un littéraire : il étudie et pratique dès l'âge de 5 ans les langues anciennes : latin, grec, hébreu, entre 8 et 10 ans, il aura appris le français, l'italien et l'arabe et commence l'apprentissage du persan ! Orphelin à 14 ans, son oncle, James Hamilton, le prit sous son aile. William parlait alors couramment 14 langues dont des langues relativement circonscrites comme l'hindoustani, le malais et le bengali...Relevé le 27 mai 2020 du site : <http://serge.mehl.free.fr/chrono/Hamilton.html>

Très vite, l'adolescent choisit de se tourner vers les mathématiques, domaine dans lequel il réalise quelques travaux majeurs.

« Et cette année, je suis au CE1, au Ker Lann un cours par correspondance. J'apprends l'anglais et le russe. J'aime faire plusieurs choses en même temps. J'écoute maman qui me donne des cours et je lis un livre que j'aime bien et je fais des maths en même temps » (Dany, 6 ans CE1).
« Je lis beaucoup d'albums de la littérature de jeunesse (...). Il m'arrive d'en avoir 4 sur les genoux pendant que j'écoute le maître et j'écris en même temps » (Tuatini, 7 ans CE2).

VI-7 Le recours à l'humour (2 enfants HP)

Le maniement de l'humour peut constituer un moyen de mise à distance des contrariétés, voire un facteur de persévérance dans le milieu scolaire. En atteste le témoignage de Tuatini :
« (...) J'aime la littérature humoristique. J'aime rire et faire rire les autres. Quand les gens se mettent en colère, je les fais rire. Ils s'arrêtent de se fâcher. L'humour ça sert à ne jamais perdre la face, à ne jamais baisser les bras, à ne jamais avoir peur » (Tuatini, 7 ans CE2).

Des observateurs et des cliniciens pensent que les enfants précoces ont bien plus qu'une quantité d'humour, un style bien à eux (Gauvrit, 2017). Non seulement leur humour est plus sophistiqué que celui de leurs pairs, mais les thèmes sur lesquels il porte sont également étranges (Gauvrit, 2017). Le recours à l'humour noir ou au thème de la mort est par exemple souvent avancé comme symptomatique des enfants à haut potentiel (Gauvrit, 2017). Les enfants à haut potentiel se confronteraient précocement à des thématiques existentielles telles que la maladie, la mort, la méchanceté, l'imperfection du monde. Cela créerait chez eux une anxiété, des peurs auxquelles, trop jeunes, ils ne peuvent faire face. « En réaction ils développeraient une forme particulière d'humour, qu'ils utiliseraient comme bouclier psychique, comme un moyen de défense. Cette construction théorique reste cependant hypothétique et attend d'être validée par des éléments expérimentaux » (Gauvrit 2017, p. 158). Nous pouvons en effet risquer une autre proposition faisant de l'humour et du rire partagé une stratégie d'intégration au groupe classe (cf. ci-dessus le témoignage de Tuatini). Cependant, il s'agit d'une stratégie périlleuse. « Les EIP tentent de rire avec les autres, mais cela intervient toujours trop tôt ou trop tard. Ils essaient de les faire rire, mais tout tombe à plat. L'effet est raté et, ce qui aurait dû faciliter l'intégration, provoque le malaise et renforce l'exclusion. Les EIP font des efforts pour développer des capacités d'attention aux situations sociales qui les engagent parmi les pairs, mais la mauvaise gestion de la situation les dépossède des techniques de contrôle de l'interaction. Les tentatives d'adaptation au monde normal des pairs se soldent par des échecs

qui consolident le sentiment de ne pas être à sa place. Atteindre et occuper la bonne place, celle qui découle de la reconnaissance comme un membre à part entière, pousse à un alignement sur le groupe par le rôle au mieux de clown aux pitreries forcées au pire de souffre-douleur » (Zaffran, 2019, para. 12)

Les verbatims relatifs au parcours scolaire et à la situation scolaire sont plutôt connotés positivement en raison notamment de l'aisance académique, des performances hors du commun dans une voire plusieurs disciplines. Cela n'interdit pas, nous allons le voir, l'évocation par le jeune de traits et de caractéristiques plus négatifs : l'ennui, les risques de marginalisation dans la classe, des problèmes de sommeil.

VI-8 Un parcours (non systématiquement) marqué par l'ennui

La moitié de nos jeunes interviewés, soit 15 élèves, évoquent l'ennui en classe. L'aisance académique peut s'avérer contreproductive, et, rapportée à un contexte non stimulant, contribuer à générer de l'ennui :

« A l'école, c'est trop facile. En Math, je suis très, très, fort même jusqu'à aujourd'hui. Je m'ennuie un peu » (René, 6 ans CE1).

Il est courant de penser qu'un enfant qui s'ennuie est possiblement « surdoué ». Mais tous les enfants à haut potentiel que nous avons rencontrés ne s'ennuient pas, et l'enfant ne s'ennuie pas parce qu'il est surdoué (Dufour, 2005).

L'ennui peut être la trace de souffrances réellement invalidantes, et même pathologiques (Dufour, 2005). L'énonciation de chaque sujet passe par une demande adressée à l'Autre, parce que cet Autre est décompleté et marqué d'un manque qui lui est propre (Lacan, 1963-1964). « On saisit comment le sujet peut se trouver en désarroi s'il se trouve privé de ce qui permet d'articuler dans le rapport à l'Autre sa subjectivité et son désir » (Forget, 2004, p. 21). L'ennui de l'enfant à haut potentiel peut se situer dans cette privation-là. Nombre de parents consultent un psychologue sur indication insistante de l'enseignant à demander un saut de classe comme remède à l'ennui de l'enfant (Dufour, 2005). Sans dire qu'un saut de classe soit hors de question ou inutile, l'ennui apparaît pourtant fréquemment soit comme l'expression d'un symptôme ou comme compromis avec un désir (Dufour, 2005). Il est alors peu assuré qu'un saut de classe soit une solution valable (Dufour, 2005). Le saut de classe et les revendications diverses qui lui

sont associées proviennent tout aussi bien des enseignant-e-s que des parents, en quête d'une réponse à une question de complétude que ni les uns, ni les autres n'ont, et qu'ils ne peuvent avoir (Dufour, 2005). Or, il n'y a pas de place admise pour le manque, et il n'est pas supportable que l'enfant manque de quelque chose (Dufour, 2005). Dans le même temps, l'enseignant-e est menacé, face à son incapacité à pallier à ce manque. Cet enfant réclame quelque chose de plus (Dufour, 2005). « Le phallus peut s'allonger à merci, mais est-il bien approprié que l'enfant reste à l'incarner, au risque entre autres, que l'écrin où il pourra se loger devienne introuvable ? » (Dufour, 2005, p. 9.). L'enseignant-e qui veut à tout prix que l'enfant saute une classe s'affranchit « du même coup de prendre cette position imaginaire » (Dufour, 2005, p. 10).

« Il est banal de lire que la cause originelle de l'ennui (...) serait qu'il saurait déjà, que sa rapidité à apprendre et à établir des développements de ce savoir vient échouer lamentablement dans les marais de la répétition, des révisions, des leçons répétées : il s'ennuie parce qu'« il sait » (Bergès et Bergès-Bounes, 2006, para. 8). Pour ces auteurs opérant une lecture psychanalytique de l'ennui, celui-ci pourrait être « la marque d'un défaut de l'accession à la symbolisation du « non » symbolique – il n'y aurait pas de négation qui porterait sur son savoir – dans l'attente d'une dénégation qui porterait sur toute absence de connaissance, dans l'effort mortifère de n'accéder jamais au savoir insu de l'inconscient. L'ennui de l'enfant surdoué consisterait donc à esquiver à tout prix l'émergence du sujet de l'inconscient. Un argument qui paraît aller dans ce sens, ce sont les remarquables conséquences chez ces enfants de la proposition qui leur est faite de transmettre leur savoir à ceux qui, dans leur classe, sont en difficulté d'apprentissage : « Je transmets ce que je sais » nous paraît être une chance offerte à ceux qui sont terrorisés de rencontrer ce qu'ils ne savent pas. » (2006, para. 10).

VI-9 Des risques de marginalisation et de souffrance

L'enfant peut, face à l'inadaptation de l'Ecole, contribuer à sa propre exclusion.

« En maternelle, ça allait super bien. Je comprenais tout ce que l'on me disait. Je travaillais vite. On était 2 ou 3 à terminer et on allait dessiner. En SG, le travail est devenu plus difficile et plus en quantité importante. Je travaillais moins vite. L'année suivante, je suis passé au CP, ça allait super bien. Mais j'ai commencé à prendre un rythme normal. Au CE1, j'ai commencé à passer plus de temps dans le bureau du Directeur qu'en classe. On me grondait en classe, je n'écoutais pas et j'étais emmené au bureau. Ça m'ennuie tout ce qu'on raconte. Je n'aime pas que l'on me

gronde. Ça ne me donne plus envie de travailler. J'aime bien le Français. Je comprenais tout mais j'en ai marre d'écrire. Au CE2, je passais tellement de temps au bureau que je commençais à baisser ma moyenne. Au CM1 c'était en dents de scie. En CM2 ça remonte un peu. Je comprends tout. J'aime bien faire un exercice mais quand il y en a trop, ça m'énerve. Un me suffit, j'ai envie de faire des choses plus compliquées, j'attends, j'attends... et il n'y en a pas » (Keanu, 9 ans CM2).

Les enfants, gardent parfois en mémoire, de leur passage dans certaines classes, des souvenirs particulièrement amers. Ils évoquent un cortège de frustrations et de déceptions quotidiennes. En attestent les deux témoignages de Keanu et Lionel :

« L'école où je suis actuellement, tout le monde dit que je suis un enfant à problèmes. Surtout les enseignants » (Keanu, 9 ans CM2).

« J'ai fait ma scolarité primaire ici à Tahiti et j'ai fait la maternelle en France. J'ai eu beaucoup de problèmes relationnels, deux fois par semaine, ma mère était convoquée à l'école. J'avais des problèmes relationnels avec le maître et les élèves. Je travaillais trop vite avant tout le monde. Je regardais par la fenêtre et je faisais du bruit avec mon stylo. On nous donnait 30 minutes pour faire un contrôle et moi je mettais deux minutes. Quand on interrogeait un élève, je répondais à sa place parce qu'il ne trouvait pas les réponses. (...) Il y avait beaucoup d'injustice et de méchanceté en classe de la part des élèves. Et moi, j'étais devenu le méchant de la classe. A cause de l'injustice, je me suis mis à détester l'école » (Lionel, 11 ans 5^{ème}).

L'incompréhension de la part des adultes ou des pairs peut entraîner l'apparition de signes cliniques.

« J'ai plein de choses à dire dans ma tête, mais j'ai mal à la tête parce que je ne peux pas dire ce que j'ai envie. J'ai envie d'écrire et de raconter plus de choses, mais le maître m'a dit stop ! Heureusement que j'ai sauté 2 classes, ça va mieux dans ma tête. Mais j'ai quand même un petit peu mal à la tête de temps en temps. C'est pour ça que je me trompe des fois. De pas beaucoup mais il m'arrive quand même de faire des petites erreurs. Parce que la réponse, je l'ai mais elle m'échappe des fois. Et aussi je prends tout le temps la parole, le maître me dit de me taire, parce que les autres ont besoin aussi de s'exprimer. Quand je me trompe tout le monde rigole en classe. Heureusement que le maître me protège quand même. J'ai des tas de façons de

résoudre un problème ou un calcul mais je ne peux tout montrer aux autres. J'ai expliqué des fois au tableau devant tout le monde, mais le maître m'a dit que « c'est très bien mais tout ça c'est trop compliqué pour les camarades qui ne peuvent pas faire comme toi » (Michel, 8 ans CM2).

Remarque : Cet élève issu de famille très modeste (le père est bricoleur d'origine chinoise, la mère sans profession) a fait toute sa scolarité maternelle et primaire dans une école publique d'un quartier de Faaa, à l'école maternelle de Heiri puis à l'école primaire de Piafau avant de se retrouver en 6^{ème} au collège Lamennais, un établissement confessionnel catholique à Papeete où il s'est classé parmi les deux premiers élèves de sa classe. Aux tests, il a montré un QI élevé qui lui a permis de sauter deux classes : le CP et le CM1. Le collège-lycée Lamennais a un recrutement important d'élèves d'origine chinoise de bon niveau. Tout comme le lycée Paul Gauguin a un recrutement notable de jeunes d'origine métropolitaine, ou « popa'a ». Ces deux lycées ont une côte de popularité influente auprès des familles de l'île de Tahiti.

VI-10 Des problèmes d'endormissement

La nuit de l'enfant à haut potentiel peut être marquée par des temps de sommeil écourtés, discontinus. Le jeune revit les événements de la journée dans sa tête avec une angoisse envahissante. Celle-ci peut s'étendre à l'inconnu du lendemain.

Le haut potentiel peut-il être la cause de problèmes d'endormissement de ces jeunes ?

Leur sommeil est-il différent de celui des enfants ordinaires ?

Nombre d'études sur le sommeil des enfants précoces s'accordent à dire que les enfants à haut potentiel ont plus de difficultés à s'endormir que les autres enfants. Des anglo-saxons soutiennent, pour expliquer ces difficultés, la thèse de l'hyperstimulation d'une pensée fourmillant d'idées et de projets (Wahl, 2017). Dans notre recherche, des enfants témoignent d'insomnies récurrentes, de difficultés d'endormissement liés aux événements vécus, à des pensées envahissantes :

« Un enfant intelligent répond aux questions difficiles le doigt dans le nez. Et qui a de très bonnes notes partout. Et qui pourrait sauter des classes. Un enfant qui a un très gros cerveau capable de résoudre des problèmes difficiles et qui travaille vite. Et qui a aussi du mal à dormir la nuit. Il a un cerveau qui fonctionne comme une machine qui ne se repose jamais, même la nuit » (Taimana, 8 ans CM1).

Une étude portant sur 400 enfants dont l'âge moyen est de 9 ans révèle que la durée moyenne de temps de sommeil est de six cent dix minutes pour les enfants à haut potentiel contre six cent trente-cinq pour les enfants témoins (Wahl, 2017). La diminution du temps de sommeil soustrait à la fois l'heure du coucher - plus tardive - et l'heure du lever - plus matinale (Wahl, 2017). La différence est statistiquement significative, mais elle n'est pas démonstrative, d'autant que bon nombre d'enfants dorment plus longtemps que la moyenne, se pose ainsi la question d'un lien déterminant entre haut potentiel et temps du sommeil (Wahl, 2017). Des cinq phases de sommeil : l'endormissement, le sommeil léger, le sommeil profond (2 phases), le sommeil paradoxal, il semble que le nombre et la durée des phases de sommeil paradoxal soient plus élevés chez les enfants à haut potentiel (Wahl, 2017). Cette phase de sommeil est corrélée avec la capacité de mémorisation et la plasticité cérébrale (Wahl, 2017). Il est de ce fait, « possible d'établir un lien entre la durée du sommeil paradoxal et la précocité intellectuelle » (Wahl, 2017, p. 82). D'autant que, à l'inverse, le temps de sommeil paradoxal est significativement plus faible chez les déficients intellectuels. Il est noté une forte propension aux rêves et aux cauchemars chez les enfants précoces (Wahl, 2017).

VI-11 Une reconnaissance apaisante

Des enfants à haut potentiel anxieux qui vivaient leur haut potentiel de façon peu épanouissante se sont trouvés apaisés quand leur particularité leur a été annoncée et expliquée, et quand elle a fait l'objet d'aménagements dans le champ scolaire. Le diagnostic formulé par le psychologue devient d'autant plus consistant socialement et scolairement qu'il se traduit par des aménagements sur le terrain de l'école (aménagements de parcours et de situation). L'identité cognitive « dévoilée » par les évaluations psychométriques n'est pas une fin en soi. Elle constitue une ressource symbolique pour réinterroger le rapport du jeune, de sa famille, de l'enseignant-e à l'école. Ainsi l'ennui ne serait pas un signe de désintérêt à l'égard du savoir mais le signe d'un intérêt se manifestant autrement, donc impliquant une pédagogie qui soit à la hauteur de cet « autrement ». Cet « autrement », plus encore que les excellents résultats académiques, appelle des aménagements, une remise en cause de l'ordre symbolique porté par l'école. « L'enfant précoce fait *différemment*, il est symboliquement *ailleurs*. » (Ligner, 2012, para. 122).

« J'étais un enfant turbulent en maternelle. Je m'ennuyais beaucoup en fait. Au CP, c'était mieux. En primaire, j'ai vraiment commencé à travailler, quand le psychologue m'a dit que je

suis un enfant intellectuellement précoce, après les tests. En CE1 et CE2, j'ai eu de très bonnes notes sauf en comportement. Mais maintenant, je suis plus calme parce qu'au CM on me donne du travail plus compliqué et intelligent. Maintenant je suis pressé d'être au collège. J'ai des facilités parce que j'ai toujours été leader et j'avais une excellente mémoire » (Hoani, 9 ans CM2).

Pour Vaivre-Douret (2006), ces aménagements sont à mettre en place le plus tôt possible. Faute de quoi, sont à craindre des orientations pathologiques. Toute la difficulté pour les enfants à haut potentiel est « de conserver un développement sans morcellement précoce des fonctions cérébrales sollicitées ou d'hypertrophie d'une seule fonction notamment cognitive qui risquerait d'entraîner la dissociation du corps et de l'esprit » (Vaivre-Douret, 2006, p. 108).

Nous avons vu que les enfants à haut potentiel sont pour une large majorité de bons, voire de très bons élèves. Mais il est possible d'être scolairement performants et « d'aimer l'école sans plus » ou même « de ne pas l'aimer et de s'y sentir mal à l'aise ».

D. Les « bons » et « mauvais » souvenirs du parcours scolaire

Les souvenirs évoqués sont ici auto-biographiques, ils sont directement liés à la signification personnelle et sociale de ce qui, sur la scène scolaire, a été vécu par le jeune.

La mémoire demeure sujette à caution. La remémoration du passé est à la fois authentique et ouverte à la fabulation « comme si l'imagination s'invitait au festin des événements passés ou révolus » (Sebbag, 2006, par. 109). L'altération des faits constitue une dimension constitutive du souvenir, en fait partie intégrante. Mais nous ne recherchons pas tant ici à saisir le versant factuel, qu'à prendre en compte sa résonance.

VI-12 Les « bons souvenirs » du parcours scolaire

Tableau N° 56 Items des bons souvenirs et essai de catégorisation

Items	Catégorisation	Nbr de jeunes
Les sciences et les expériences scientifiques	Evocation de(s) discipline(s) préférées	3
Les Mathématiques	Evocation de(s) discipline(s) préférées	8
Avoir de l'avance par rapport aux autres	Evocation des particularités cognitives	1
Rythme de travail rapide	Evocation des particularités cognitives	2
Faire partie des leaders	Evocation des particularités cognitives	1
Faire plusieurs choses en même temps	Evocation des particularités cognitives	2
La pratique du sport	Evocation de(s) discipline(s) préférées	4
Avoir des amis	Evocation dimension relationnelle	7
Le français	Evocation de(s) discipline(s) préférées	1
Attachement à un bon professeur bienveillant	Evocation dimension relationnelle	11
Les langues étrangères	Evocation de(s) discipline(s) préférées	1
Les arts visuels	Evocation de(s) discipline(s) préférées	5
la littérature de jeunesse	Evocation de(s) discipline(s) préférées	4
Etre tuteur pour les autres	Evocation des particularités cognitives	1
Lecteur précoce	Evocation des particularités cognitives	2
Calculer plus vite que la calculatrice	Evocation des particularités cognitives	1
Ma scolarité en maternelle	Evocation dimension relationnelle	5
Ma curiosité et ma soif d'apprendre	Evocation des particularités cognitives	1
Faire des choses plus compliquées, de mon niveau	Evocation des particularités cognitives	3
Aimer rire et faire rire	Evocation dimension relationnelle	1
Une excellente mémoire	Evocation des particularités cognitives	1
Faire des exposés	Evocation des particularités cognitives	2

Tableau n° 57 Récapitulatif relatif aux bons souvenirs

	Nbr de jeunes
Evocation des disciplines préférées	26 sur 30
Evocation de la dimension relationnelle	24 sur 30
Evocation des particularités cognitives	17 sur 30

Lorsque les jeunes évoquent les bons souvenirs, ils mettent en avant les savoirs enseignés et la dimension relationnelle. Les particularités cognitives, qui les distinguent par le haut, sont en retrait.

VI-13 Les « mauvais souvenirs » du parcours scolaire

Notons d'entrée que 13 jeunes déclarent ne pas avoir de mauvais souvenirs de l'école.

Tableau n° 58 Items des mauvais souvenirs et essai de catégorisation

Items « mauvais souvenirs »	Catégorisation	Nbr de jeunes
L'ennui en classe, l'école est trop facile	Dimension cognitive (contenu, contre-performance)	7
Les conflits	Dimension relationnelle	3
La méchanceté et l'injustice des camarades	Dimension relationnelle	4
je ne suis pas leader	Dimension relationnelle	1
L'exclusion de l'intérieur	Dimension relationnelle	2
Les enseignants pas sympathiques,	Dimension relationnelle	2
Gêné par ma petite taille	Dimension physique	1
Pas de sport	Dimension cognitive (contenu, contre performance)	1
Je n'aime pas les erreurs	Dimension cognitive (contenu, contre performance)	1
Convocation systématique des parents	Dimension relationnelle	1
Prise de parole intempestive et gênante	Dimension relationnelle	2
je serai le méchant de la classe	Dimension relationnelle	1
Victime de mes maladresses	Dimension cognitive (contenu, contre performance)	1

Cartable lourd et chargé	Dimension physique	1
Une écriture imparfaite	Dimension cognitive (contenu, contre performance)	1
Pas d'amis	Dimension relationnelle	1

Ce sont principalement des items relevant de la dimension relationnelle qui sont associés au « mauvais souvenirs »

Etre « élu », être diagnostiqué « enfant à haut potentiel » implique en contexte d'inclusion scolaire – ce qui est le cas en Polynésie³⁰ - de gérer l'étiquette (Goffman 1975) face aux pairs et à l'enseignant-e .

Il s'agit pour les jeunes identifiés « intellectuellement précoces » de mettre en scène leurs facettes psychologiques, cognitives et sociales « devant des spectateurs qui leur confèrent rétrospectivement la qualité de précocité par le truchement d'une réaction socialement organisée. De ce point de vue, et en la considérant comme un attribut au sens interactionniste du terme, la précocité intellectuelle rend vulnérable par les effets de la désignation sociale à l'école inclusive. (...) Les EIP (enfants intellectuellement précoces) agissent donc en fonction des éléments symboliques et culturels du haut potentiel intériorisés durant leur socialisation, élaborent des stratégies selon des objectifs qu'ils se donnent ou qui sont donnés à leur place, enfin essaient de se réaliser dans une maîtrise plus ou moins assurée de leur action. » (Zaffran, 2019, para. 9).

Plusieurs témoignages évoquent des « problèmes relationnels avec le maître et les élèves au primaire, (...) de l'injustice et de la méchanceté de la part des élèves » (Lionnel, 11 ans, 5^{ème}), « des problèmes à aller vers les autres » (Elouan, 11 ans 5^{ème}).

Outre les difficultés relationnelles, plusieurs témoignages rapportent, au titre des « mauvais souvenirs » l'ennui. Voici quelques extraits d'entretiens :

« J'ai appris beaucoup de choses en maternelle. J'ai de bons souvenirs. Après avoir sauté une classe. Je suis au CM1. Maintenant ça va bien. Je me suis beaucoup ennuyée au CP. J'ai changé d'école. Je me suis ennuyée. Finalement on m'a changé de classe parce que je m'ennuyais » (Zazie, 8 ans CM1).

³⁰ A la différence de l'hexagone où il existe des écoles et filières regroupant les enfants diagnostiqués à haut potentiel.

« Le CE1, je l'ai fait à Tahiti. J'ai mis du temps à me faire des copains. Les textes étaient plus longs au moins 2 pages. J'ai eu une moyenne de 19 au premier trimestre et 18 au second trimestre. Je joue aux échecs. Quand je cherche un problème tant que je ne trouve pas le résultat je ne m'arrête pas. Je m'ennuie tout le temps à l'école et à la maison. J'aime faire de nouvelles choses » (Ramos, 8 ans CM1).

L'ennui est ici le produit d'un contexte ne permettant pas d'explorer le monde. Ada (2008) évoque en contre point de cette exploration, « la passion » des enfants à haut potentiel. L'élan et l'impulsion qu'elle imprime. Elle exhorte les enfants hors normes à préserver intacte leur curiosité, à surmonter les dissonances auxquelles ils sont confrontés à l'école. « Cette passion alimente leur énergie, elle les incite à pousser au plus loin l'exploration du monde, où ils trouvent un antidote à leur inconfort présent » (Ada, 2008, p. 135).

L'efficacité cognitive de l'enfant à haut potentiel prend appui sur la jouissance de ses proches explique Forget (2003) psychiatre et psychanalyste dirigeant entre autres avec Marika Bergès-Bourne la collection « psychanalyse et clinique » chez Eres éditeur. Non seulement l'enfant à haut potentiel tient compte de cette jouissance, mais il l'alimente au-delà de la mesure fixée par la demande de l'autre (Forget, 2003). Mieux. Il précède la demande, la prévient par ses succès.

Même si elle n'est pas clairement énoncée, l'enfant à haut potentiel perçoit parfaitement l'injonction sur fond d'impératif de jouissance (Forget, 2003). L'auteur rapporte le récit de cet enfant surdoué qui a sauté deux classes, se montrant violent et infernal en classe avec ses camarades. Le père déterminé, l'avait préparé avant l'entrée au CP pour qu'il sache lire avant la lettre. Son vœu fut doublement exaucé. Dans ce cas, le saut de classe n'est plus une demande de l'enfant qui ne demande rien, mais un impératif de « l'autre » (ici, le parent).

E. Pour deux tiers des interviewés (21/30) leur école actuelle est perçue positivement

Nous avons cherché à savoir comment les jeunes percevaient leur situation scolaire actuelle. Pour voir à quelle aune ils appréciaient le présent et construisaient un jugement, nous avons demandé à chacun de nos interviewés :

-de décrire l'école de leur rêve

-de décrire l'école cauchemardesque

Puis, nous avons invité chaque jeune, en prenant appui sur ses réponses (la description de l'école rêvée et celle de l'école de cauchemar) à situer son école - ce qu'il y vivait cette année scolaire - sur une échelle allant d'un pôle extrême à l'autre, allant de l'école de rêve dûment décrite par ses soins à l'école de cauchemar également décrite par lui.

VI-14 L'école de rêve

Tableau n° 59 Items mobilisés par les jeunes interviewés pour décrire « l'école de rêve » et essai de catégorisation

Items de l'école de rêve	Nbr de jeunes interviewés évoquant l'item de rêve	Catégorisation
Une école où l'on apprend des choses intéressantes et nouvelles	8	Centration sur les contenus de formation
Une école où il y a plus de mathématiques	10	Centration sur les contenus de formation
Une école où il y a de bons professeurs	2	Centration sur les modalités pédagogiques, les modalités de travail
Une école où on peut se faire des amis	4	Centration sur la dimension relationnelle
Une école où l'on travaille beaucoup	3	Centration sur les modalités pédagogiques, les modalités de travail
Une école où on peut plus dessiner	1	Centration sur les contenus de formation
Une école exigeante, à mon niveau	3	Centration sur les modalités

		pédagogiques, les modalités de travail
Une école où je peux être seul(e)	3	Centration sur les modalités pédagogiques, les modalités de travail
Une école où l'on fait des expériences scientifiques	2	Centration sur les contenus de formation
Une école créatrice	3	Centration sur les contenus de formation
Une école où l'on apprend plus de langue étrangère	1	Centration sur les contenus de formation
Une école où l'on apprend plus de langue locale (régionale)	1	Centration sur les contenus de formation
Une école où on peut apprendre plusieurs choses en même temps	2	Centration sur les modalités pédagogiques, les modalités de travail
Une école où je peux travailler avec ma méthode	3	Centration sur les modalités pédagogiques, les modalités de travail
Une école avec une salle de sieste	1	Centration sur les conditions matérielles
Une école avec un grand espace	1	Centration sur les conditions matérielles
Une école où on peut faire plus de sport	1	Centration sur les contenus de formation

L'analyse de contenu de l'échelle d'auto-ancrage nous a conduit à identifier 17 items relatifs à « l'école de rêve ». Nous avons pu procéder à une catégorisation de ces items en distinguant quatre catégories :

- a) La catégorie reine, celle des « contenus de formation ». Parmi les 30 jeunes, 27 décrivent l'école de leur rêve en insistant sur la dimension curriculaire, sur les savoirs à enseigner, dévoilant des intérêts disciplinaires : « plus de mathématiques »³¹, « plus d'expériences scientifiques » « plus de langues étrangères », « plus de langues locales » ou encore « plus de dessin », « plus de sport ». Les propos combinent à la fois quête du « plus » et quête de l'inédit dans les savoirs à conquérir.
- b) La catégorie « modalités pédagogiques, modalités de travail » est mobilisée par la moitié des jeunes interviewés (15 sur 30) décrivant l'école rêvée. Elle n'est pas tant centrée sur les savoirs à enseigner que sur le « savoir-enseigné » du professeur. Un savoir enseigné qui accorde la possibilité au jeune « d'apprendre plusieurs choses à la fois », de pouvoir « travailler seul dans son coin » comme il l'entend, « avec sa méthode », ce qui n'interdit pas - bien au contraire – que cette école soit exigeante en termes de travail, en termes de niveau.

Nous avons repéré deux autres catégories, en net retrait, dans la description, par les enfants à haut potentiel, de l'école de leur rêve :

- c) La catégorie « dimension relationnelle », celle de la sociabilité entre pairs. Seuls 4 jeunes sur les 30 interviewés évoquent ce versant socio-affectif : une école où « l'on peut se faire des amis »
- d) La catégorie des « conditions matérielles », celle de l'aménagement des locaux (une école avec de « grands espaces », « une salle de sieste) est mobilisée par seulement 2 jeunes.

³¹ « La prépondérance des mathématiques, comme domaine où l' « intelligence » est mise en jeu, mise en question, est ainsi très frappante. » (Ligner, 2007, para. 33). Ils témoignent d'une quête de confirmation du diagnostic psychologique sur le terrain scolaire.

L'école rêvée par les jeunes met donc d'abord et avant tout l'accent sur la dimension cognitive et traduit, via « *les plus de* » une aspiration à l'enrichissement (complexité et inédit) des contenus dispensés.

VI-15 L'école de cauchemar

Tableau n°60 Items mobilisés par les jeunes interviewés pour décrire « l'école de cauchemar » et essai de catégorisation

Item	Nbr de jeunes	catégorisation
Harcèlement, méchanceté, injustice des pairs ou de l'enseignant	8	Centration sur la dimension relationnelle
« Mauvais enseignant » au plan pédagogique	3	Centration sur les modalités pédagogiques, les modalités de travail
Une Ecole où l'on s'ennuie	7	Centration sur les contenus de formation
Trop de règles	2	Centration sur les modalités pédagogiques, les modalités de travail
Pas d'apprentissage	4	Centration sur les contenus de formation

nouveau intéressant		
Une école où l'on impose des méthodes pareilles pour tout le monde, sans chercher à comprendre et tenir compte des particularités de l'enfant	4	Centration sur les modalités pédagogiques, les modalités de travail
une école sans amis	2	Centration sur la dimension relationnelle

Invité à décrire ce qu'est pour eux une « école de cauchemar », 7 enfants sur les 30 interviewés ne l'imaginent pas. La question ne fait pas sens, elle ne les rejoint pas.

Pour les autres, la « pire des écoles » se décline d'abord sur un registre relationnel : être victime d'harcèlement, de maltraitance, d'injustice de la part des pairs ou de l'enseignant-e, se retrouver sans ami-e-s.

Sont également mentionnés l'uniformisation (« une école où l'on impose des méthodes pareilles pour tout le monde », un trop plein de règles nuisant à la créativité) et surtout l'ennui. Un ennui susceptible d'engendrer des comportements d'agitation motrice incontrôlée, de violence, et dans le pire des cas d'automutilation intellectuelle.

VI-16 La place de « mon école » sur une échelle d'auto-ancrage

Au cours de l'entretien semi-dirigé, les jeunes interlocuteur-trice-s sont invité-e-s à situer leur école actuelle sur l'échelle d'auto-ancrage ci-dessous, numérotée de 1 à 7. La position 1 désigne

l'école de rêve représentée par un émoticône qui sourit ; et la position 7, l'école de cauchemar symbolisée par un émoticône triste. Le nombre impair de case permet d'exprimer une opinion mitigée en se positionnant sur la 4^{ème} case.

1 	2	3	4	5	6	7 
---	---	---	---	---	---	---

	Effectif
Echelle 1	5
Echelle 2	5
Echelle 3	11
Echelle 4	5
Echelle 5	1
Echelle 6	2
Echelle 5	1
Echelle 7	1
Total	30

L'échelle 1 désigne « l'école de rêve » telle que les élèves enquêtés l'imaginent. Elle concerne 5 élèves sur 30. Ils affirment que leur école actuelle correspond aux critères de l'école de rêve décrite par leurs soins. C'est-à-dire, avons-nous vu, une école où les contenus, stimulant intellectuellement, permettent de conjuguer complexité et inédit, et où les modalités pédagogiques et de travail favorisent l'enrichissement

L'échelle 2 compte également 5 élèves. Les élèves de ce groupe pensent que leur école est proche de l'école de rêve. Eu égard à la proximité des échelles 1 et 2, qui réunissent au total 10 élèves, on peut admettre que ces derniers ont trouvé leur place à l'école. Soit un tiers des enfants à haut potentiel interviewés. Les aménagements pédagogiques proposés par les enseignant-e-s leur conviennent.

L'échelle 3 compte le plus grand nombre de sujets à haut potentiel. Soit 11 élèves. Ce groupe compte potentiellement des enfants qui ont besoin d'aide pour actualiser leur potentiel (Grégoire, 2009). Le regard porté sur leur quotidien scolaire demeure « globalement positif », plus proche du « rêve » que du « cauchemar ».

Pour deux tiers de nos interviewés (21/30) à haut potentiel, leur école est perçue positivement.

On comptabilise 5 enquêtés se situant à mi-distance entre les valeurs extrêmes, entre rêve et cauchemar. Pour les 4 derniers interviewés, leur école est perçue négativement, notamment par l'un d'eux, pour qui l'école de cauchemar est son lot quotidien : une école marquée par le harcèlement, la maltraitance, l'injustice, l'ennui et l'incompréhension de l'enseignant-e.

« J'ai fait ma scolarité primaire ici à Tahiti et j'ai fait la maternelle en France. J'ai eu beaucoup de problèmes relationnels, deux fois par semaine, ma mère était convoquée à l'école. J'avais des problèmes relationnels avec le maître et les élèves. Je travaillais trop vite, avant tout le monde. Je regardais par la fenêtre et je faisais du bruit avec mon stylo. On nous donnait 30 minutes pour faire un contrôle et moi je mettais deux minutes. Quand on interrogeait un élève, je répondais à sa place parce qu'il ne trouvait pas les réponses. (...) Il y avait beaucoup d'injustice et de méchanceté en classe de la part des élèves. Et moi, j'étais devenu le méchant de la classe. A cause de l'injustice, je me suis mis à détester l'école » (Lionel, 11 ans 5^{ème}).

"En maternelle, j'avais eu déjà des problèmes de me faire des amis. Je n'ai jamais eu de problème au travail à l'école. Encore aujourd'hui, en 6^{ème} et 5^{ème} j'ai encore beaucoup de problème à aller vers les autres. Depuis la maternelle je me suis inventé un monde imaginaire avec des personnages que j'ai pris par-ci, par-là.(...) » (Elouan, 11 ans 5^{ème}).

"ça ne se passe pas bien avec le professeur de CE2. Le maître me dit que je suis nul et je vais retourner au CE1. Je n'ai plus envie de travailler. Je vais peut-être changer de professeur bientôt. Je n'ai pas envie d'aller à l'école. Je m'ennuie. J'ai très mal au ventre le matin quand je me prépare pour aller à l'école » (Taimana, 7 ans CE2).

Le décrochage scolaire, le recours à l'enseignement à distance deviennent des moyens d'échapper aux tourments scolaires, « au cauchemar ». « L'exit est une stratégie de remédiation de la souffrance par le choix extrême de la rupture scolaire. Cette souffrance provient pour une

part du décalage avec les pairs, trop grand pour être réduit » (Zaffran, 2019, para. 10). L'AFEIP-HP a identifié une dizaine de jeunes déscolarisés et suivant des cours par correspondance.

Sans doute convient-il, avec Zaffran (2019), de distinguer une autre stratégie, moins radicale : une stratégie de compensation. Stratégie à laquelle a contribué l'association polynésienne des enfants intellectuellement précoce en mettant en place, sur des temps extra-scolaires différents, des ateliers ludiques. Cette stratégie « consiste à compenser les effets du décalage par des relations interindividuelles d'une autre nature. Hors l'école, la compagnie de personnes plus âgées avec un centre d'intérêts compatibles ou le partage avec d'autres EIP d'activités périscolaires organisées par une association à laquelle les parents sont affiliés est une manière d'adoucir les mœurs des pairs à l'école. La tactique de compensation réclame des ressources associatives permettant de faire face et, paradoxalement, entretient le sentiment d'appartenance à une communauté différente » (2019, para.10).

Une mère de deux enfants à haut potentiel témoigne : « Mes enfants ont participé à tous les ateliers ou activités de l'association entre 2015 et 2017 ». Elle était impliquée dans la préparation de ces activités. Son aîné aspirait à voir les autres jeunes plus souvent « comme les équipes de football une ou deux fois par semaine ». Elle note : « des affinités ont pu se créer entre participants notamment chez les filles ». Les jeunes se voyaient « en dehors », en plus des réunions. Nous avons pu rencontrer un de ses enfants qui confirme cette quête de l'entre soi : « C'était amusant les ateliers. Les enfants précoces ne se voient pas assez avec des activités comme ça, rien que pour eux. »

Considérés globalement, ces résultats tendent à se démarquer du « mal-être » de l'enfant à haut potentiel pointé par la littérature psychologique (Lignier, 2012). Rappelons que 13 jeunes sur 30 n'ont évoqué aucun mauvais souvenir, que 7 n'ont pu imaginer ce que pouvait être une école de cauchemar. Les enfants à haut potentiel ne seraient pas plus anxieux que les enfants ordinaires. Pour Lignier, les carences de stimulations au plan intellectuel et pédagogique d'un système éducatif inadapté constituent la principale cause de cette asocialité.

Sans doute, convient-il de ne pas tout attendre de l'École et de l'installer dans la toute-puissance. L'aide éducative aux jeunes enfants à haut potentiel n'est pas du seul ressort de l'enseignant-e (Grégoire, 2009). Des activités et des rencontres en dehors de l'enceinte scolaire

peuvent apporter à ces jeunes de nouvelles stimulations, éveiller leurs intérêts et soutenir leur motivation (Grégoire, 2009).

F. Rapport des jeunes à l'aménagement scolaire le plus fréquent : le saut de classe

Effectifs	Classe	Nombre de sauts de classe
4	CP	1
3	CE1	1
10	CE2	1
7	CM1	1
3	CM2	2
1	CM2	1
1	6è	1
1	5ème	2
Total = 30		

Parmi les mesures d'accélération, la plus connue et visible (tant la référence à l'âge académique est prégnante à l'Ecole) est le saut de classe³². Elle permet de ne pas suivre l'ensemble d'une année scolaire et de rejoindre directement la classe de niveau supérieur (Brasseur et Cuhe, 2017).

Tous nos interviewés ont au moins un an d'avance par rapport à l'âge académique. Sur les 30 jeunes, 26 ont sauté une classe, 4 en ont sauté deux. Cette avance est rarement, aux yeux de l'enfant, un effet propre de la valorisation scolaire du titre psychologique à proprement parlé. Il est possible de sauter une classe en raison de ses seules performances scolaires, ce qui est, d'après les déclarations des enseignant-e-s (cf. nos deux enquêtes : à l'échelle locale de Papeete et des communes limitrophes, puis à l'échelle de la Polynésie), très souvent le cas pour les enfants considérés.

Toutefois, si nous considérons l'ensemble de la population des jeunes inscrits dans une école en Polynésie, l'avance scolaire concerne statistiquement très peu d'enfants. Il y a bien parmi, la

³² Brasseur, S. & Cuhe, C. (2017). Chapitre 6. Haut potentiel et apprentissages. Dans : , S. Brasseur & C. Cuhe (Dir), *Le haut potentiel en questions* (pp. 155-195). Wavre, Belgique: Mardaga.

sous-population des jeunes « en avance », une sur-représentation des enfants diagnostiqués à haut potentiel (les jeunes enquêtés possèdent un QI entre 145 et 160).

Le saut de classe est perçu par les jeunes à haut potentiel comme une réponse plutôt positive, socialement valorisante. En atteste le témoignage de Dany :

« Un enfant qui saute de classe, c'est un enfant qui cherche plus de choses qu'un enfant normal quand il réfléchit. Qui comprend plus vite et apprend plus vite qu'un enfant normal, qui est passionné de lecture, qui travaille vite et qui aime faire plein de choses » (Dany, 6 ans CE1).

Toutefois, le jeune peut émettre des réserves d'ordre affectif au saut de classe.

« En maternelle, ça s'est bien passé avec maîtresse et les copains et les copines. J'ai appris à lire en maternelle. J'ai fait SP/SM et SM/SG. On m'a fait passer des tests et je suis passée au CP avec un an d'avance. Ça me plaisait bien, mais je ne voulais pas changer de maîtresse, ni quitter mes camarades. Ça m'a fait de la peine de changer, de les quitter » (Adèle, 5 ans CP).

Certains enfants à haut potentiel établissent des liens si forts avec leur professeur-e qu'ils en viennent à résister à un saut de classe décidé en cours d'année.

Plébiscitant le lien affectif avec l'enseignant-e et, surtout, les relations de camaraderie tissées, ils voient alors dans leur potentiel intellectuel une possible menace à ce « *socius* », à cette intégration aux pairs. Cette question d'intégration est particulièrement sensible en contexte d'inclusion.

« Dans un environnement où les plus audibles ne sont pas les plus brillants, l'intégration suppose des signes d'une conformité, que les EIP [enfants intellectuellement précoces] parviennent difficilement à donner tant la différence de maturité est importante et le rapport à la réussite scolaire prégnant. Lorsque Goldman (2007) assimile la précocité à une fêlure du génie et qu'il en analyse les ressorts individuels, il omet le besoin d'intégration aux pairs qui pousse les EIP à agir en fonction des modèles normatifs de la culture juvénile axée sur la conformité et le rejet des bouffons. Ce qui distingue les EIP des autres élèves à BEP [besoins éducatifs particuliers] est l'effort pour contrarier le jugement social qui désigne et isole, déployé dans une tactique incertaine et désespérée contre les épreuves clandestines des pairs et les entraves à l'accès à la culture juvénile. Ces épreuves sont révélatrices de l'inaccessibilité de

l'institution scolaire car elles obligent les EIP à puiser dans leurs ressources personnelles l'aptitude à gérer les écarts entre ce qu'ils pensent être et ce que les autres pensent qu'ils sont, à ravalier leur estime de soi pour se placer au niveau des autres. Les EIP, pour brillants qu'ils soient (ou pas), vivent donc difficilement leur socialisation scolaire qui les marque et les enferme. Les pairs obligent à des ajustements de soi dans une ambivalence entre l'identité réflexivement ressentie et les efforts pour en remanier les critères. » (Zaffran, 2019, para. 14).

Tableau n° 61 Motifs avancés par les jeunes pour expliquer leur(s) saut(s) de classe

Interviewés	Motif : en avance sur les autres	Motif : Lecteur précoce	Motif : rythme rapide	Motif : niveau élevé. Excellence et facilités	Motif : excellence dans une bonne discipline	Motif : Une bonne mémoire	Motif : L'ennui (avoir la tête ailleurs, rêver)	Motif : classe double niveau	Motif : à avec la/le psychologue	test
Nick			1	1						
Aurore	1			1						
Tuatini			1					1		
Teva								1		
Keanu		1								
René					1					
Dany	1							1		
Lionel		1	1	1			1			
Kévin				1						
Michel				1					1	
Moea	1			1						
Alice			1	1						
Heimiri									1	
Tereva							1			
Tuati				1						
Ivatea	1									
Tommy			1							
Laura									1	
Nico			1	1						

Enzo			1	1					
Hoani				1			1		
Poeata									1
Nina	1								
Lukas				1		1			
Sabrina					1				
Hélène	1								
Taimana				1					1
Ramos				1					
Tauhani		1							
Zazie		1							
Total	6	4	7	14	2	1	3	3	5

Ce tableau donne des indications sur la perception que les enquêtés ont des motifs de leur saut de classe. Les jeunes ne mettent pas tant en avant l'évaluation psychométrique (le score au QI, le diagnostic du psychologue) que l'évaluation académique, la comparaison flatteuse avec les pairs. Ils justifient leur saut de classe par leur niveau de performance élevé, l'excellence de leurs résultats scolaires dans une discipline, voire dans plusieurs. Ils se distinguent scolairement :

« En SG, la psychologue m'a fait passer des tests et je suis arrivée au CP avec un an d'avance. J'ai appris à lire très vite. J'ai tout de suite lu beaucoup de livres de la littérature de jeunesse et je faisais les exposés le matin aux camarades avec d'autres bons élèves de la classe » (Aurore, 7 ans CE2).

Tout se passe comme si le saut de classe, loin de constituer une fin en soi, un couronnement sur le terrain scolaire de la précocité diagnostiquée, devait --comme le QI - être en permanence confirmé et légitimé en termes de notes et de classement (fut-il informel).

Les arguments des enfants, à la différence de ceux parfois mobilisés par le psychologue ou les parents, ne puisent pas dans un registre d'anticipation des difficultés, dans un registre dramaturgique et préventif : « si rien n'est fait ». C'est-à-dire dans un registre ne convoquant

pas tant la situation scolaire effective (souvent brillante) que les difficultés à venir inhérentes à la précocité... si « rien n'est fait ».

Le saut de classe peut être favorisé structurellement, de l'intérieur, par l'école elle-même. Ainsi les classes à double niveau peuvent constituer une opportunité :

« En maternelle c'était super. En maternelle, en SG, je lisais des histoires aux élèves. J'ai appris à lire en section des moyens. J'ai appris à lire seul en regardant les mots et en mariant les lettres quand j'étais en SM. Quand je suis arrivé en SG, je savais déjà lire. La scolarité en primaire était un peu difficile au début. C'était plus difficile, il fallait travailler plus vite. Mais ça s'est bien passé. J'étais dans une classe à double niveau : CP/CE1. Il y avait deux maîtresses en classe. (...) Je suis passé en cours d'année de la SG au CP où j'ai transité 3 mois, puis le restant de la même année, je l'ai passé au CE1. En fait on va dire que j'ai sauté 2 classes » (Nick, 9 ans CM2).

G. Au final, le « haut potentiel » perçu par les enfants concernés

Si les enfants à haut potentiel ont gagné en visibilité, ils sont surtout parlés par autrui. Au fond, nous savons peu de choses sur ce qu'ils disent qu'ils sont.

Tous les enfants interviewés se reconnaissent effectivement comme « enfant à haut potentiel ». Ils tendent à définir positivement leur condition.

Tableau n°62 Eléments de définition du haut potentiel connotés positivement

	Nbr de jeunes	Catégories	Connotations
De très bons résultats à l'Ecole	2	Performances académiques (résultats)	Positive
Une grande mémoire	4	Particularités cognitives	Positive
Il apprend plus vite	13	Particularités cognitives	Positive
des connaissances importantes que les enfants de son âge n'ont pas	5	Particularités cognitives	Positive
Surclasse ses camarades	2	Performances académiques (résultats)	Positive
Apprend à l'école et à l'extérieur	3	Particularités cognitives	Positive
réfléchit beaucoup et différemment	1	Particularités cognitives	Positive
Autonome (apprend seul, par lui-même)	5	Particularités cognitives	Positive
Des facilités à l'école	1	Performances académiques (résultats)	Positive
Celui qui aime les livres	2	Particularités cognitives	Positive
Un élève qui saute de classe	2	Performances académiques (résultats)	Positive
Un passionné	3	Particularités cognitives	Positive
Un enfant jamais satisfait et curieux	2	Particularités cognitives	Positive
Un enfant créatif	3	Particularités cognitives	Positive
Qui a besoin d'être rassuré par les adultes	2	Caractéristiques relationnelles	Positive

Un enfant sage et attentif	1		Rapport à l'autorité	Positive
Pose de nouvelles questions	2		Particularités cognitives	Positive
découvre plus de choses	4		Particularités cognitives	Positive
Plusieurs réponses à une question	2		Particularités cognitives	Positive
Major de promo	1		Performances académiques (résultats)	Positive
un QI au-delà de la moyenne	1		Identification par le psychologue	Positive

Seul un enfant rapporte la définition du haut potentiel à l'évaluation par le psychologue. Tous les jeunes ont vu leur situation cognitive certifiée. Mais cette identification psychologique réclame en quelque sorte confirmation.

Prévaut une conception académique de leur condition : capacité à démontrer leur rentabilité scolaire, à engranger les performances exceptionnelles

Un enfant à haut potentiel serait donc, du point de vue des jeunes concernés, un élève qui distance scolairement ses pairs, les surclasse, « saute une classe », est « major de promo ». Du point de vue scolaire, l'idée - qui cristallise les discours militants - d'une précocité intellectuelle réellement « embarrassante » s'éloigne (Lignier, 2012). En effet, lorsqu'on part du point de vue des jeunes, s'impose l'idée qu'un enfant à haut potentiel n'est qu'exceptionnellement un enfant en difficulté scolaire.

Cette caractéristique de rentabilité académique cousine dans les entretiens avec des caractéristiques cognitives :

« un enfant curieux jamais satisfait » qui raisonne sans cesse et différemment, qui « pose de nouvelles questions ». Sa « soif d'apprendre » le conduit à chercher de nouvelles sources de satisfaction, l'amène à apprendre en autodidacte ou avec les personnes de son environnement social, à l'extérieur de l'école. Il est « autonome » dans son travail cognitif. Il exprime « une passion dévorante pour la lecture ».

C'est « un enfant créatif » en quête de découverte, de défis, qui aime se confronter et « résoudre des problèmes complexes ».

Tableau n° 63 Eléments de définitions du haut potentiel « connotés négativement »

Items définition du «haut potentiel » par les enfants	Nbr de jeunes	Catégorisation	Connotation
N'a pas d'amis	2	Caractéristiques relationnelles	Négative
Lent à l'écrit	2	Caractéristiques psychomotrices	Négative
S'ennuie en classe	1	Rapport au contenu enseigné	Négative

Les (rares) définitions sombres du haut potentiel sont associées :

- à une situation insulaire au plan de la sociabilité (l'absence d'amis ou la difficulté à se faire des amis),
- à la lenteur de l'écriture : l'une des raisons à cette lenteur tiendrait à ce que le jeune à haut potentiel ne ressent pas toujours la nécessité de mettre par écrit ce qu'il sait déjà.
- et à l'ennui en classe : les savoirs enseignés dispensés par l'école, ne suffisent pas à alimenter sa curiosité intellectuelle et sa soif d'apprendre. Tout se passe comme si l'incapacité de l'école à stimuler la précocité produisait de l'apathie (Bajoit 1988), une résignation précocement apprise.

N° Inter view	Performances académiques	Particularités cognitives	Rapport à l'autorité	à l'identification par psychologue	Caracéristique les relationnelles	Rapport au contenu enseigné	Caractéristiques psychomotrices	Nbr. de catégories mobilisées
1	1	1						2
2	1	1						2
3		1	1		1	1		4
4	1	1				1		3
5		1				1		2
6	1	1				1		3
7	1	1				1		2
8		1					1	2
9		1			1		1	3
10		1				1		2
11	1	1						2
12	1				1			2
13	1	1			1			3
14		1						1
15		1				1	1	3
16		1					1	2
17		1					1	2
18		1						1
19	1	1						2
20		1					1	2
21	1	1					1	3
22	1	1		1			1	4
23		1						1
24		1					1	2
25		1				1		2
26		1				1	1	3
27	1	1					1	3
28		1				1	1	3
29	1	1						2

30	1							1
Tot al	14	28	1	1	4	10	12	

Les 30 enfants ont répondu, lors de l'entretien, à la définition du haut potentiel. Pour construire celle-ci, ils mobilisent d'abord et avant tout les particularités cognitives (28 interviewés sur 30). Les deux seuls jeunes qui ne les mentionnent pas se focalisent sur les performances académiques.

Les particularités cognitives mises en exergue par les jeunes interviewés pour définir le haut potentiel participent d'une forme de naturalisation. Elles ne seraient pas tant liées à l'entourage, qu'il soit familial ou scolaire, qu'à ce qu'ils sont. Elles existent en elles-mêmes, ont leur dynamique propre, suivent en quelque sorte leurs cours naturel, indépendamment des interventions et pratiques éducatives des parents ou de l'école. Cet accent naturaliste n'est pas sans faire écho aux discours des parents : « La noblesse psychologique d'un enfant est au final documentée par les parents, non seulement *positivement*, en agrégeant dans le discours des pratiques culturelles enfantines jugées typiquement intelligentes, mais aussi *négativement*, en excluant, jusque dans les subtilités du langage, que ces performances puissent dépendre d'eux, ou d'autres agents de socialisation potentiels. Patente et causalement non identifiée, l'excellence individuelle ne peut que paraître essentielle' (Lignier, 2012, para, 115).

Les résultats scolaires (14 interviewés sur 30), les caractéristiques psychomotrices (12/30) et le rapport au contenu enseigné (10 sur 30) viennent ensuite dans la construction de la définition du haut potentiel.

La dimension relationnelle qui renvoie essentiellement au rapport aux pairs apparaît dans le propos des jeunes de manière périphérique. Elle n'est pas constitutive du haut potentiel, elle ne participe pas tant à le définir qu'à pointer, aux yeux de l'interviewé, l'inadaptation du système scolaire.

Résumé :

Si les enfants à haut potentiel ont gagné en visibilité, ils sont surtout parlés par autrui (les parents, le corps enseignant). Au fond, nous savons peu de choses sur ce qu'ils disent qu'ils sont.

Revenant sur leurs parcours scolaires, ces jeunes dûment identifiés « intellectuellement précoces » soulignent des traits avantageux à commencer par leurs performances académiques dans une voire plusieurs disciplines, y compris des disciplines considérées comme « périphériques » « moins importantes académiquement » (telle l'éducation physique et sportive). Parfois la discipline est si « périphérique » (apprentissage de langue étrangère) que la forme domestique d'apprentissage prévaut sur la forme scolaire. Cette légitimité de l'apprentissage extra-scolaire, de « l'apprentissage d'à côté de l'Ecole » (apprentissage familial notamment) n'est pas sans lien avec les nombreuses ressources culturelles dont, le plus souvent, les parents disposent.

Regardant dans le rétroviseur leurs parcours scolaires, les jeunes ne mettent pas d'abord en avant des particularités cognitives, mais des résultats académiques en adéquation avec le fait d'avoir été « élu » (qualifié « intellectuellement précoce »). Ces succès scolaires, voire ces hauts faits académiques participent à dissiper les doutes. Au fond le parcours scolaire doit être à la hauteur, confirmer en quelque sorte le diagnostic psychologique et convaincre le jeune lui-même (et son entourage) de son identité d'exception. Cette quête de confirmation peut d'ailleurs déborder le cadre scolaire et s'étendre au parcours extra-scolaire : parcours musical, parcours sportif...

Ce retour sur le parcours scolaire en termes de résultats (flatteurs) n'interdit pas, pour la moitié des jeunes, de mentionner l'ennui pour le caractériser. Ce qui ne signifie pas que cet ennui soit le produit de la précocité en soi. L'ennui ne vient pas signifier un désintérêt pour le savoir, mais un intérêt s'exprimant *autrement*. Tout en étant compatible, ou plutôt concomitant à des performances académiques, cet ennui conduit à questionner les aménagements favorisant la prise en compte par l'entourage du jeune (à commencer par l'entourage professoral) de cet « autrement ».

Les « bons souvenirs » relatifs à ce parcours scolaire ne s'organisent pas autour d'un atypisme cognitif (les particularités de la précocité) mais, somme toute, classiquement, autour de la rentabilité scolaire (les notes et appréciations) et de l'intégration (le rapport aux pairs et à

l'enseignant-e). Tout se passe comme si, en contexte d'inclusion, les particularités cognitives de la précocité étaient mises en sommeil par le jeune dans l'auto-évaluation de son parcours ; celui-ci se donnant pour repères des standards de la forme scolaire. Les « bons souvenirs » prévalent et cette évaluation positive s'étend à l'ici et maintenant de sa situation scolaire.

Nous avons vu, dans un précédent chapitre, combien l'association AFEIP-PF pour « inciter le ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur de Polynésie Française à s'intéresser au sort des enfants intellectuellement précoces dans le système éducatif actuel » met l'accent sur « les problèmes éducatifs découlant des aptitudes exceptionnelles » de ces enfants et attire l'attention des professionnels de la prise en charge, du soin : médecins, psychologues, orthophonistes (cf. Annexe D : « les statuts de l'association »)

Alors que les militants de la cause ont pris pour cheval de Troie - dans leur lutte pour la reconnaissance des élèves à haut potentiels - les difficultés et vulnérabilités de ce public, les jeunes interviewés s'avèrent non seulement des élèves, pour une large majorité, académiquement performants, mais encore des élèves qui, pour les deux tiers d'entre-eux (21/30), perçoivent positivement leur situation scolaire. Pour celles et ceux (une minorité donc) qui perçoivent négativement leur situation scolaire, la déscolarisation et le recours à l'enseignement à distance peuvent constituer des stratégies (radicales) de remédiation aux tourments scolaires et à une souffrance qui est d'abord, dans les propos des jeunes, celle d'un décalage avec des pairs. Il devient alors tentant de légitimer la création en Polynésie d'une filière contre-culturelle au regard de l'inclusion, une filière regroupant les enfants « intellectuellement précoces ».

Un des résultats les plus surprenants de notre enquête est la récurrence d'expériences scolaires décrites par les enquêtés comme satisfaisantes, très peu de parcours ont été marqués par des échecs patents. Lorsque le chercheur est surpris, cela signifie donc qu'il s'attendait à autre chose. Il convient d'explicitier ses surprises. Un des ressorts essentiels du travail de recherche réside dans le rapport d'étonnement. La capacité à se laisser surprendre n'a pas d'intérêt en elle-même, elle ne dégage de force explicative que comparée à ce à quoi le chercheur s'attendait (Bergier, 2011). En effet, si nous sommes surpris, c'est que nous nous attendions à autre chose. Il faut pouvoir expliciter ce décalage qui peut faire sociologiquement sens. Il nous semble en l'espèce que cette surprise vient révéler, chez nous, la part de militance à l'œuvre. Militance nous rendant disponible à voir et à entendre ce que nous sommes, en tant que militant de la cause, prédisposés à voir et à entendre : des enfants précoces qui connaissent des difficultés à

l'école, difficultés qui ont permis leur appartenance à la « galaxie des dys » et leur reconnaissance dans la charte de 2016.

Conclusion générale

Au plan historique, les enfants à l'intelligence exceptionnelle ont toujours été un sujet de fascination et ce, dès l'Antiquité. Mais c'est au cours du XIX^{ème} siècle qu'un intérêt marquant pour les « enfants surdoués » se constate (Bléandonu, 2004) avec notamment, aux Etats-Unis, le regroupement de « génies » dans une école spéciale (Wahl, 2017).

Le déploiement historique des terminologies aboutit, semble-t-il, à un consensus sur le terme du « haut potentiel ». Celui-ci est susceptible de ne pas s'exprimer (Lubart, 2006) et interroge par conséquent l'environnement (familial, scolaire, récréatif, amical...) de l'enfant. Raisonner en termes de potentialité, c'est signifier à la fois que l'intelligence globalement exceptionnelle de ces enfants est susceptible de ne pas s'exprimer, et que l'absence de performances extraordinaires (au sens de sortant de l'ordinaire) n'implique pas pour autant que le jeune ne soit doté d'une intelligence hors du commun. Toutefois, dans les textes officiels (notamment la charte de 2016), fait référence la notion « d'intellectuellement précoce ».

L'objectif poursuivi par cette thèse a été de renseigner les conditions d'identification des enfants à haut potentiel (« intellectuellement précoces ») de Polynésie, et de documenter les aménagements éventuels à l'oeuvre au sortir de l'identification.

Nous nous sommes tout d'abord attachés dans cette recherche exploratoire à rendre compte de la place faite aux enfants à haut potentiel à l'école en Polynésie Française dans les instructions officielles.

La Polynésie Française est une collectivité d'outre-mer, compétente pour l'Enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur non universitaire. Il lui appartient de fixer les objectifs de l'Ecole et d'en évaluer les résultats. Elle s'inspire largement, dans sa charte de 2011, des priorités et des programmes nationaux. Toutefois, à la différence de ces derniers qui, depuis le BO de 2003, mentionnent « la prise en compte des enfants intellectuellement précoces », la charte n'évoque pas ce public.

Nous n'en trouvons pas trace non plus en amont, dans les archives auxquelles nous avons pu accéder et qui, pour les plus anciennes datent de 1977.

Un extrait de la charte 2011 évoque cependant « les enfants en situation de handicap », une population confiée aux bons soins de l'ASH (adaptation scolarisation des handicapés) dont l'action est étendue à toutes les écoles de Polynésie. L'équipe composant la cellule ASH suit plus largement les enfants à besoins éducatifs particuliers de Polynésie. Elle comprend l'inspecteur de l'éducation nationale ASH, une psychologue scolaire ASH, une enseignante

spécialisée référente option D, une coordonnatrice de la cellule spécialisée pour les handicapés sensoriels (CSHS), des conseillers pédagogiques ASH. Les élèves en difficulté de l'ASH font l'objet d'un accompagnement particulier d'année en année tout au long des cycles 1 et 2. Il est important d'évoquer l'ASH car elle héritera sur le Territoire de la responsabilité administrative et pédagogique des enfants « intellectuellement précoces ».

Le projet éducatif quadriennal qui accompagne la charte de 2011 est un document explicatif ayant pour finalité le développement opérationnel de la charte. Il se définit comme un plan d'actions et ce, pour une durée de quatre ans. Une des orientations de ce plan « fait état de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers ». Cette appellation-catégorisation est née en Angleterre en 1981 selon le rapport Warnock (1981). En 1996, l'OCDE en donne une définition internationale: « enfants qui ont des besoins résultant d'une déficience ». Il s'agit d'enfants qui ont des besoins dus à une difficulté d'apprentissage, d'enfants ayant des besoins dus à des difficultés socio-économiques ou culturelles. Les enfants concernés sont les enfants handicapés (physiques, sensoriels, mentaux), enfants en situation familiale ou sociale difficile, les enfants intellectuellement précoces, les enfants nouvellement arrivés dans le pays, les enfants malades, les enfants du voyage, les enfants mineurs en milieu carcéral. Cette énumération n'est pas reprise dans son intégralité dans la charte de 2011 et son plan quadriennal. Ces textes officiels polynésiens font place aux enfants à besoins particuliers et à leurs difficultés scolaires sans toutefois mentionner explicitement l'enfant « intellectuellement précoce ». Ni même implicitement. En effet, les moyens de remédiations évoqués dans le plan quadriennal attaché à la charte ne reprennent pas ceux habituellement mobilisés (Besançon, Guignard et Lubart 2006) à l'intention du public à haut potentiel.

Toutefois ces textes de référence de 2011 (charte et plan quadriennal) vont contribuer indirectement à la prise en compte de ces enfants en valorisant l'ouverture de l'école aux acteurs associatifs³³ et partenaires du projet éducatif. Parmi ces derniers, émerge à Tahiti, en 2014, une association créée à l'initiative de parents d'enfants intellectuellement précoces de Polynésie. Elle entend soutenir et défendre, dans les médias et auprès des politiques, la cause de la population des élèves à haut potentiel de Polynésie. Antenne temporaire de l'AFEP (association Française des enfants précoces) nationale, elle est portée par les mêmes personnes qui fonderont

³³ « Les différentes associations organisées en partenariat avec les mouvements d'éducation populaire, les communes et les différents services qui portent le projet éducatif sont des unités dynamiques qui ne se substituent pas pour autant aux activités d'enseignement ou de formation prévues par les programmes » (Charte 2011, p. 11). Il est fait mention dans la charte de 2011 « d'associations organisées ».

l'année suivante, en février 2015, l'association des enfants intellectuellement précoces de Polynésie : AFEIP-PF. Son siège est basé à Faaa, commune avoisinante de la capitale Papeete et donc proche des lieux du pouvoir politique.

La reconnaissance en France par l'Education nationale des enfants à haut potentiel est liée à la militance exercée par le milieu associatif et ce, dès les années 70 (avec la création en 1971 de l'ANPES). Les entrepreneurs de la cause demandent avec insistance des dispositifs différenciateurs (des classes spécialisées) pour « les surdoués », et le développement de la détection psychométrique. En Polynésie, l'association n'apparaît qu'en 2014. Soit plus de quarante ans après la création à Nice de l'ANPES.

Ce n'est qu'à partir de ces années 2014-2015 que la thématique gagne en visibilité et que le ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur de Polynésie Française est incité par cette association locale à s'intéresser au sort des enfants « intellectuellement précoces ».

Parents d'enfants précoces ou adultes à haut potentiel, professionnels de l'éducation, psychologue clinicienne, les membres de l'association AFEIP-PF ont en commun de promouvoir et faire avancer la cause des enfants concernés.

Les rencontres, favorisées par la proximité géographique³⁴ et les échanges de courrier entre les membres de l'association des enfants « intellectuellement précoces » de Polynésie Française et les plus hautes personnalités politiques attestent une relation soutenue entre les militants de la cause de l'intelligence et le Gouvernement polynésien. Ces interactions entre les représentants de l'association et les interlocuteurs qui « comptent » : les ministres de l'éducation Polynésiens - Mr Leboucher puis Mme Sanquer-Fareata qui se sont succédés au ministère à partir de 2014 - et l'inspecteur référent de la précocité intellectuelle responsable de l'ASH, ne seront pas vaines. Elles aboutissent, entre-autres, à un agrément ministériel autorisant l'association à diffuser dans les écoles de Polynésie, des informations sur les enfants précoces. L'enjeu est d'améliorer les connaissances que les enseignants et les parents ont de la précocité intellectuelle (arrêté 1381 MEE du 20 Novembre 2014). Dans un second agrément, en date du 5 Novembre 2015, n° 6041 MEE, la ministre de l'éducation, Mme Sanquer-Fareata, accorde à l'association une nouvelle autorisation de diffuser de la documentation et de conduire, en accord avec les Inspecteurs de l'éducation nationale et les chefs d'établissement responsables, des actions de formation dans les écoles et les établissements du second degré de Polynésie Française. Nous assistons, via ces agréments successifs, à une forme de délégation de

³⁴ A la différence de l'hexagone où les membres de l'association « provinciale » sont éloignés géographiquement des instances de décision parisiennes. L'association nationale pour les enfants surdoués (ANPES) a en effet été créée à Nice.

l'initiative scolaire du Ministère vers les militants de la cause. Ces derniers sont non seulement chargés d'informer mais de former des enseignant-e-s dans les établissements scolaires. « Enfants intellectuellement précoces » : c'est sous cette bannière (que contribuent à officialiser les agréments) que se mobilisent les militants de l'association mais aussi des parents d'élèves. Les uns et les autres entendent faire reconnaître l'existence et les droits de ces enfants désignés par la psychologie comme supérieurement intelligents.

Bien qu'elle en ait eu un moment le projet, l'association ne revendique pas la mise en place d'une école spécialisée auprès des autorités, d'une école différente pour des enfants différents, d'une école qui recruterait sur titre psychologique (le score aux évaluations psychométriques). La logique montante de l'inclusion ne constitue pas un contexte favorable à toute option catégorielle et ségrégative. La rhétorique de l'inclusion évoque d'abord « l'accueil à l'école ordinaire d'élèves que l'histoire maintenait à distance, ensuite le droit pour n'importe lequel d'entre eux d'y trouver naturellement sa place » (Zaffran, 2019, para. 2).

La charte de l'éducation 2016 va prolonger le processus de reconnaissance, engagé par les agréments, en mentionnant explicitement le terme « intellectuellement précoce ». Il apparaît concomitamment à la valorisation de l'éducation inclusive.

Ce que nous avons interrogé à travers cette relecture des textes institutionnels, c'est la reconnaissance officielle en Polynésie des enfants à haut potentiel et plus exactement le processus qui l'a produite. L'étude de ce processus nous a conduit à identifier plusieurs acteurs : le personnel politique (notamment les deux ministres de l'éducation successifs du gouvernement Polynésien de 2014 à 2016) l'association AFEIP-PF et les parents des enfants concernés.

Tant que cette cause met en exergue les caractéristiques socialement valorisantes : don, talent de l'enfant, performances exceptionnelles, elle demeure politiquement peu audible. Elle devient légitime et trouve en Polynésie les chemins de sa reconnaissance en accordant dans sa communication, la priorité aux difficultés scolaires et aux possibles troubles du comportement, c'est-à-dire en définissant cette population par la négative, et en lui permettant, ce faisant, de trouver une place au sein de la catégorie des « enfants à besoins particuliers ». La légitimation politique de la cause passe par un effacement de la supériorité intellectuelle et une insistance sur des caractéristiques scolairement encombrantes, suffisamment pénalisantes pour justifier l'appartenance à la catégorie des enfants à besoins spécifiques. Le terme de « surdoué » est banni. Lui est préféré celui « d'enfants intellectuellement précoces » étant entendu que ceux-ci sont mentionnés dans la charte de 2016 en queue de listes en compagnie des « mineurs incarcérés ». Ce qui légitime la reconnaissance, ce n'est donc pas tant la précocité en elle-même

qu'une précocité qui fait problème. L'effacement stratégique évoqué ci-dessus ne constitue pas une remise en cause de l'idée fondamentale selon laquelle l'institution scolaire doit prendre en compte le fait qu'il est des enfants d'une intelligence intrinsèquement supérieure aux autres. Alors que la politique éducative, les orientations prises s'inspirent largement en Polynésie française, des priorités et des programmes nationaux, comment expliquer cette différence de calendrier ?

En France, c'est la réforme des cycles, initiée par la loi d'orientation de 1989 de Lionel Jospin alors ministre de l'éducation, qui va constituer un point d'appui pour les entrepreneurs de la cause, créer un contexte politique favorable. Cette réforme en prenant en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des enfants, contribue à attirer l'attention sur les enfants « précoces » et à légitimer la possibilité de sauter des classes. Une dizaine d'années après la réforme, au plan national, la précocité intellectuelle a accédé au rang de catégorie d'action publique d'Etat, et s'est vue conférer du même coup une force sociale inédite (Lignier, 2012). Mais, on l'aura compris, convoquer la réforme des cycles ne suffit pas pour expliquer cet accès. Il faut compter avec les entrepreneurs de la cause des enfants « intellectuellement précoces »

En Polynésie, lorsque se mettent en place les cycles, dans les années 1990, il n'y a pas encore, à la différence de la France, d'association de promotion de la cause. Autrement dit, cette logique des cycles ne va pas constituer un point d'appui pour visibiliser la situation des enfants à haut potentiel et améliorer leur condition.

Sur le territoire polynésien, c'est la thématique de l'école inclusive qui va constituer un contexte favorable pour la reconnaissance des enfants « intellectuellement précoces ». Avec l'école inclusive, l'école pour tous est aussi l'école pour chacun, accueilli donc avec ses particularités. Toutefois, la légitimation va impliquer de définir ce public par la négative. Donc de mettre à distance les discours revendicatifs fondés sur des talents et des dons non pris en compte.

Une décision ministérielle reconnaissant les « enfants intellectuellement précoces » est une parole qui a valeur de parole du gouvernement autonome. Elle n'est pas un point de vue comme les autres dans l'espace des points de vue sociaux sur un problème donné, en l'occurrence, la reconnaissance des « enfants intellectuellement précoces » de Polynésie. Ce point de vue est susceptible de s'imposer comme légitime à l'ensemble des administrés, au-delà du seul cercle des fonctionnaires. Il devient le point de vue que tout le monde doit reconnaître au moins dans les limites d'une société donnée à une époque donnée.

Le fait que le ministère de l'éducation Polynésienne ait fait de la notion de la précocité intellectuelle une de ses catégories d'actions publiques - ou encore de façon plus anecdotique mais hautement symbolique le fait que l'AFEIP-HP soit devenue en 2014 une association

agréée par le ministère de l'éducation de Polynésie, consacrent l'intelligence hors normes de certains enfants comme problème, un problème digne d'intérêt.

De façon plus générale, la légitimation du gouvernement Polynésien via le ministère de l'éducation territoriale, confère a priori une respectabilité minimale à la figure de l'enfant intellectuellement précoce dans l'ensemble de l'espace scolaire et, plus largement, dans l'espace social polynésien. Mais l'entrée dans le répertoire de l'action publique de la notion de précocité intellectuelle ne signifie pas de manière mécanique son acceptation et sa reconnaissance par tous, notamment par le corps enseignant ou les autres professionnels de l'éducation. Ne s'ensuivent pas automatiquement une attention accrue et une vigilance renouvelée des enseignant-e-s concernant les « signes d'appel » susceptibles de caractériser une potentielle précocité intellectuelle. Néanmoins, cette entrée dans le répertoire de l'action publique confère « au problème » une dimension officielle, dont on ne pourra plus nier la pertinence, par rapport au moment où il relevait uniquement du discours associatif ou du reportage médiatique. Inscrit dans la charte de 2016, mobilisant des ressources du Pays et de l'Etat, le sujet ne peut qu'apparaître moins marginal.

En creux, plus positivement, la légitimité ministérielle fonctionne à la manière d'un label de qualité, comme une garantie pour des revendications individuelles, et en particulier parentales. Désormais, suite à une suspicion de précocité intellectuelle de l'enfant, toute recherche par un parent d'une validation (confirmation/infirmité) du pré-diagnostic, n'est plus un défi lancé à l'institution scolaire – « du moins lorsqu'on l'identifie à son seul discours officiel. C'est faire valoir un droit à la différence que la loi reconnaît » (Lignier, 2012, p. 79).

La légitimation politique peut favoriser d'autres légitimations - légitimation bureaucratique, légitimation scientifique³⁵ - et des appropriations individuelles notamment de la part des parents. Notons qu'elle n'entraîne pas, dans des années où la rhétorique dominante est en Polynésie celle de l'Ecole inclusive, une légitimation d'écoles qui, spécialisées dans l'accueil des élèves à haut potentiel, apparaîtraient comme ségréguatives. C'est là une différence importante avec ce qui s'est joué en France, dans les années 1970 et 1980, où les associations militantes ont eu pour revendication principale le développement de filières scolaires adaptées aux enfants

³⁵ Encouragé et soutenu par les hauts responsables des différentes institutions scolaires, nous avons pu mener nos investigations dans le secteur public comme dans le secteur privé, dans la capitale comme dans l'ensemble des archipels.

intellectuellement précoces, la création de classes statutairement réservées à ces derniers, dûment sélectionnés par des évaluations psychométriques.

Pour qu'un enfant puisse être identifié, il faut donc qu'une attention socialement légitime soit portée aux sujets dont l'intelligence mesurée est la plus élevée (Lignier, 2012). Cette attention ne va de soi, que pour autant que l'intelligence supérieure des enfants soit constituée comme une question sociale, c'est-à-dire d'abord comme une question scolaire- qu'il s'agisse de se préoccuper de la formation des élites (Lignier, 2012), ou, dans une perspective socialement particulière, de se soucier des élèves à besoins particuliers.

Dans le cas de la Polynésie, il a fallu en l'occurrence que le sort des enfants à QI élevé soit constitué comme « un problème psychologique » (ciblant les mesures que fait peser l'institution scolaire ordinaire sur le bien-être individuel des enfants concernés) plutôt que comme un « problème politique » (ciblant le « gâchis » de capital humain, la perte de bien-être collectif que représenterait l'absence de prise en charge spécifique des enfants psychologiquement définis comme les plus intelligents). Le succès symbolique de la figure de l'enfant intellectuellement précoce en Polynésie, marqué par son intégration légale à la politique éducative du Pays repose à la fois sur la mobilisation efficace de l'association des enfants intellectuellement précoces de Polynésie qui en a fait sa cause et sur l'adéquation de cette figure avec un contexte institutionnel et politique spécifique- en particulier favorable la prise en compte et l'inclusion des « dys » (étant entendu que les enfants « intellectuellement précoces » peuvent être rattachés à cette galaxie des « dys ») (Zaffran, 2019). Sans sa reprise par l'Etat et la charte de l'éducation de 2016 de Polynésie, l'idée que la psychométrie est capable d'attester de la noblesse psychologique d'un enfant bénéficierait vraisemblablement d'une légitimité moindre dans l'espace social polynésien que ce soit aux yeux des enseignant-e-s ou aux yeux des parents. Partant on peut imaginer que le nombre d'enfants identifiés en Polynésie serait plus réduit.

Pour renseigner les conditions d'identification des enfants à haut potentiel (« intellectuellement précoces ») de Polynésie aujourd'hui. Nous avons procédé à plusieurs investigations.

Notre première enquête a été menée sur un secteur circonscrit de l'île de Tahiti - celui de Papeete et des communes avoisinantes - auprès de 450 enseignant-e-s.

Des enfants pressentis « intellectuellement précoces » ont été rencontrés au cours des cinq dernières années à la fois dans les « écoles de District », dans les « écoles de Rep+ » ou dans les « écoles du centre ville ». Mais c'est bien dans les écoles dites « écoles du centre-ville »

(écoles de Papeete), caractérisées par une surreprésentation des catégories sociales les plus favorisées, que ces rencontres sont les plus nombreuses. Les enseignant-e-s qui y travaillent sont prêt-e-s d'une certaine manière à les voir. Ils et elles s'attendent, plus que dans les autres écoles, à les rencontrer. La pré-identification des enfants « intellectuellement précoces » est donc socialement pré-construite. La probabilité pour le jeune d'être détecté par l'enseignant-e est d'autant plus importante qu'il est inscrit dans une école publique (donc avec un psychologue scolaire de circonscription référent) du « centre-ville », en classe de SG ou CP. Cette probabilité est d'autant plus faible qu'il est scolarisé dans une école privée adventiste ou protestante (donc sans psychologue scolaire) sur les communes de Pirae ou Punaauia (où le corps professoral s'attend moins (pas) à le voir), et issu d'un milieu social défavorisé n'ayant pas les ressources pour consulter un psychologue exerçant en libéral.

Les enseignant-e-s s'estiment aux avant-postes dans le processus de repérage des enfants « intellectuellement précoces » (avant l'entourage familial, avant le psychologue) ; ceci vaut notamment dans les écoles du secteur privé.

Ce repérage qui peut donc déboucher, via l'accord des parents, sur une consultation du psychologue pour une évaluation psychométrique, court tout au long du primaire mais est particulièrement notable en SG et au CP (5 et 6 ans). Plus l'enfant gagne les classes supérieures (CE, CM, 6^{ème} etc.), plus l'identification scolaire (en termes d'évaluation cognitive formelle) devient prégnante, plus la probabilité d'être repéré diminue et, avec elle, l'identification psychologique³⁶.

Les données collectées dans le cadre de ce premier questionnaire nous ont conduit à conclure, à la différence de nombre d'études, que les filles à haut potentiel ne sont pas en Polynésie moins visibles, donc ne sont pas moins repérées et moins identifiées que leurs homologues masculins. Certes cette conclusion est limitée aux écoles investiguées, celle de la capitale et des communes limitrophes. Nous nous sommes employés par la suite pour voir si cette conclusion « tenait » à l'échelle de la Polynésie et était confirmée par les psychologues.

Dans la foulée de ce questionnaire, nous avons interviewé 39 enseignant-e-s de Papeete et des communes avoisinantes (Faaa, Pirae, Punaauia), ayant rencontré au moins un enfant « présumé

³⁶ L'opportunité de faire tester un enfant s'inscrit dans des enjeux scolaires et la précocité intellectuelle a donc d'autant plus de chances d'être questionnée et affirmée qu'elle entre en relation avec des stratégies scolaires. Le profil temporel des tests en témoigne : les enfants sont testés à des âges précoces. Plus largement diagnostiquer un enfant, c'est bien l'anoblir psychologiquement plutôt que scolairement, c'est bien le placer dans une situation où le titre qu'il tient désormais de l'institution psychologique peut fonder la revendication de petits privilèges scolaires, à même de réduire l'incertitude des parents à l'égard de l'école, d'autant plus forte qu'ils en attendent beaucoup (Lignier, 2012).

intellectuellement précoce » au cours des cinq dernières années, et qui, au terme du questionnaire, nous avaient donné leur accord pour un entretien (semi-directif). La plupart de nos interviewés (36 sur 39) n'ont rencontré qu'un seul jeune. Sur les 46 enfants présumés « précoces » signalés, nous comptons 24 garçons et 22 filles. Ces données confirment les résultats de l'enquête par questionnaire. Il en va de même concernant l'âge et les classes. Le repérage à l'oeuvre dès les petites classes, culmine au cycle 2 (vers 5 et 6 ans) puis perd en intensité au cycle 3. Cela signifie que la population interviewée n'est pas atypique par rapport à la population investiguée en amont dans le cadre du questionnaire.

Les 46 enfants pressentis par les enseignant-e-s comme étant « intellectuellement précoce », sont sous-représentés parmi les jeunes issus de milieu ouvrier (2 jeunes sur 46 ont un père ouvrier). La rencontre par les enseignant-e-s d'enfants présumés précoces n'est pas indifférente aux différences sociales.

Interrogé-e-s sur la caractérisation des enfants « intellectuellement précoces », les enseignant-e-s interviewé-e-s les distinguent par le haut. Ils mettent d'abord en avant la référence psychométrique (donc une évaluation qui leur échappe), puis la référence aux évaluations académiques. La première se joue « à côté », de leur expertise. Elle n'est pas l'objet de critiques de leur part quand bien même les tests ont-ils été conçus et étalonnés dans une culture différente de celle d'enfants Polynésiens dont la langue maternelle (une minorité certes) n'est pas le français. Ils et elles s'attardent, logiquement, sur la seconde référence, proprement scolaire, sur les signes d'excellence académique dans une voire plusieurs disciplines, notamment les mathématiques, la littérature et les sciences. Cette approche de la précocité intellectuelle court le risque à la fois d'assimiler les meilleurs élèves à des enfants à haut potentiel et de ne pas visibiliser des enfants à haut potentiel scolairement contre-performants.

Nous avons vu que la pré-identification s'opère surtout en GS et en CP, les enseignant-e-s prenant notamment pour « signe d'appel » (après les prouesses en mathématiques) un apprentissage précoce de la lecture, qui plus est un « apprentissage autonome » de lecture sans intervention des parents ou de l'enseignant-e. Une telle approche de la précocité tend à naturaliser le développement d'une intelligence qui s'opère indépendamment de l'action parentale ou de l'action enseignante.

Si les enseignant-e-s distinguent essentiellement les enfants « intellectuellement précoces » par le haut, ils mentionnent également, quoique de façon périphérique, des caractéristiques plus pénalisantes dans la gestion de la classe : l'ennui, la sous-réalisation, une disposition multitâche déroutante eu égard à la forme scolaire et des « troubles du comportement » qui se traduisent par une opposition à ce qui est demandé par l'enseignant, par une agitation psychomotrice ou,

tout au contraire par une inhibition. Ces « difficultés » sont rares dans les faits mais symboliquement importantes car elles ont permis de légitimer dans la charte de 2016 l'appartenance de ce public à la catégorie des élèves à besoins particuliers.

Notre première vague exploratoire étant limitée aux écoles de Papeete et des communes avoisinantes, nous avons élargi, l'enquête aux cinq archipels. Au cours de deux années qui se sont écoulées entre ces deux investigations, la cause de la précocité a gagné en visibilité auprès des enseignant-e-s. Ce gain n'est pas sans lien avec la publication de la charte de 2016 et les avenants favorables à la question de la « précocité intellectuelle ». Les enfants pressentis à haut-potentiels sont pré-identifiés, sans différence significative, dans tous les archipels, sauf peut-être aux Tuamotu Gambier (cf. chapitre IV).

Nous avons une confirmation, à l'échelle de la Polynésie, de quatre principales tendances observées sur Tahiti, plus précisément sur Papeete et les communes avoisinantes :

1. Les enseignant-e-s s'attribue un rôle de premier plan dans le processus de pré-identification, avant les parents et le psychologue.
2. Cette pré-identification est à l'oeuvre de la SP au CM2, mais culmine en SG et en CP, avec un âge moyen de 5 ans et 6 mois. Cette pré-identification ne constitue pas une fin en soi et voit les acteurs de la socialisation (enseignant et parent), en quête de légitimité, se tourner vers le cabinet du psychologue, les évaluations psychomotrices, bref l'identification psychologique. Le caractère formel de l'identification psychologique (standardisation des épreuves et des conditions d'administration, score obtenu aux tests) vient signifier ce que l'enfant est au plan cognitif. Cette identification-qualification psychologique a d'autant plus de force que l'identification scolaire est au sortir de la maternelle encore informelle et incertaine. Mais plus l'élève grandit, plus les identifications scolaires deviennent formelles, prégnantes, catégorisantes et dominantes dans une société où le diplôme a une dimension normative (Millet et Thin 2004). Autrement dit, la domination structurale d'une identification (psychologique) sur une autre (scolaire) doit être rapportée au contexte (notamment ici à l'âge et à la position scolaire), et n'est pas figée.
3. La pré-identification est socialement différenciée. Pour « être vu » des enseignant-e-s et retenir leur attention sur leur précocité intellectuelle, les enfants d'ouvriers ou d'employés doivent plus que d'autres (qui peuvent se contenter d'un registre) se faire remarquer dans deux registres : celui des performances académiques *et* celui d'un comportement (particularités cognitives) sortant de l'ordinaire.

4. En Polynésie, la pré-identification des enfants intellectuellement précoces par les enseignant-e-s n'est pas, concernant les rapports de genre, discriminantes. En cela, nos résultats contrastent avec les conclusions de nombreuses études - indiquant que les filles à haut potentiel sont moins visibles dans l'espace scolaire (Benbow et Stanley 1982 ; Benbow et Minor 1986 ; Stanley *et coll.*, 1992 ; Lubart, 2006 ; Tordjman, 2010 ; Ligner, 2012). Les enseignant-e-s des cinq archipels pré-identifient autant de filles à haut potentiel que de garçons. Aussi, ne tient pas le raisonnement selon lequel les filles sont plus autonomes, gèrent mieux, à l'école comme dans la famille, leur précocité intellectuelle, développent davantage de stratégies de discrétion, posent moins de difficultés à leur entourage, bref sont moins visibles, donc moins pré-identifiables et moins pré-identifiées par les enseignants et les parents. Raisonnement aboutissant à une moindre orientation vers les psychologues donc à une moindre évaluation psychométrique et à une moindre identification.

La pré-identification par les enseignant-e-s est une chose. L'identification psychologique en est une autre. La première ne garantit pas la seconde. Or, un enfant à haut potentiel n'existe socialement que pour autant qu'il puisse se trouver effectivement diagnostiqué comme tel, c'est-à-dire que le processus d'anoblissement psychologique puisse s'enclencher. Cela suppose que l'on trouve des psychologues disposés à tester les enfants. La psychométrie n'est sans doute pas la partie la plus valorisée des savoirs médico-psychologiques, on note cependant sur le Territoire une relative implication des psychologues scolaires. Si certains psychologues libéraux se spécialisent dans les évaluations psychométriques, ce n'est pas sans lien avec la niche économique que peut représenter, sur le marché des consultations psychologiques, ce type de prestation. La consultation d'un praticien (notamment en libéral) n'est pas géographiquement, socialement et financièrement aussi évidente et accessible suivant l'archipel, l'établissement fréquenté et le milieu social. Cela tient également, mais de façon sans doute secondaire, au fait que les épreuves psychométriques ne sont pas si éloignées culturellement des épreuves scolaires (Tort, 1974 ; Huteau et Lautrey, 2006) et que, à ce titre, ceux qui les passent avec succès sont peu différents de ceux qui réussissent à l'école (Lignier 2012).

Assurément, les deux-tiers des enfants « pressentis comme intellectuellement précoces » par les enseignant-e-s sondé-e-s ont consulté un psychologue. Pour le tiers restant, il y a pour le moins un doute. L'évaluation psychométrique étant incontournable dans le processus

d'anoblissement de l'intelligence, nous avons cherché à la documenter en menant une enquête auprès des psychologues scolaires et libéraux exerçant en Polynésie.

Nous avons repéré sur le Territoire 46 psychologues : 31 psychologues scolaires dans l'enseignement public, 2 psychologues scolaires dans l'enseignement privé catholique, et 13 psychologues libéraux. Si les psychologues scolaires de l'enseignement public sont présents dans toutes les circonscriptions couvrant les cinq archipels, les Psychologues libéraux ont leur cabinet à l'Archipel de la Société, principalement sur l'île de Tahiti.

Nous avons pu joindre 38 des 46 psychologues. Ils ont rencontré, sur ces quatre dernières années, un total de 149 enfants pressentis à haut potentiel dont 95 ont été, au sortir des tests, identifiés à haut potentiel.

Contrairement à ce qui se passe dans l'hexagone où il est « peu probable » (Ligner, 2010, para. 13) d'être évalué, en matière de précocité, par un psychologue scolaire, celui-ci est, en Polynésie, consulté et relativement réceptif : 23 des 25 psychologues scolaires enquêtés ont au moins reçu un enfant pressenti à haut potentiel au cours des quatre dernières années contre seulement 4 psychologues en libéral sur 13. Toutefois ces derniers administrent en proportion plus de tests que les psychologues scolaires. En fait, sur un marché concurrentiel, une minorité (les 4 psychologues en libéral) a construit une niche professionnelle et touche une population de parents socialement favorisés (les honoraires du psychologue libéral variant entre 20 000 francs et 40 000 francs CFP (336 euros)).

Le diagnostic, celui de la situation cognitive de l'enfant, ne puise pas dans le registre du pathos, n'appelle pas de suivi thérapeutique. Socialement valorisant, il débouche sur une interrogation non pas clinique mais académique : au regard du QI élevé, quels sont les aménagements scolaires à mettre en œuvre ?

L'identification psychologique « intellectuellement précoce » conduit à légitimer le questionnement des standards scolaires en termes de rythmes et de *curriculum*.

A y regarder de plus près, cette évaluation psychométrique, ne constitue pas une rupture avec l'Ecole, tout au plus un détour. Elle demeure liée à plus d'un titre avec la fonction scolaire. « Plus symboliquement, le nom même de certains tests renvoie à l'école : ainsi l'échelle de mesure usuellement utilisée par les psychologues pour les enfants les plus jeunes s'intitule *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI)* » (Lignier, 2010, para. 34).

Premièrement, historiquement, les orientations scolaires sont inscrites dans l'instrument de mesure. Les épreuves ont été originellement pensées pour identifier les jeunes qui ne seraient pas capables intellectuellement de suivre la scolarité obligatoire, les « anormaux d'école ». Cet

objectif académique marque l'échelle métrique avec des « exercices de performance » et des « exercices verbaux » qui participent d'une division scolaire entre la filière scientifique et la filière littéraire, entre « les maths » et « le français ». Parmi ces exercices, certains cousinent avec ce que les jeunes élèves travaillent en classe : exercices de vocabulaire, exercices d'arithmétiques.

Deuxièmement, la qualification psychologique de la précocité est imprégnée de l'univers scolaire. C'est particulièrement vrai quand les psychologues mobilisent, à la suite de Terrassier (1981), le terme de dyssynchronie. Cette notion pointe du doigt un environnement scolaire ne permettant pas à l'enfant « des acquisitions à la mesure de ses possibilités » (1981, p. 32), accentuant entre autres les différences pénalisantes entre performance en lecture et performance en écriture.

Troisièmement, en Polynésie (à la différence de l'hexagone), le psychologue consulté est le plus souvent un psychologue *scolaire*. Les tests sont donc réalisés dans le champ de l'Ecole auprès d'un personnel ayant explicitement une fonction scolaire. Pour la minorité consultant un psychologue exerçant en libéral, la fonction scolaire n'est pas étrangère, elle se retrouve dans les préconisations, notamment les aménagements scolaires du type saut de classe.

Quatrièmement, les familles avec parfois l'aide de l'association, vont donner un prolongement scolaire au diagnostic psychologique. Elles vont faire valoir sur le terrain de l'Ecole les résultats d'une évaluation non scolaire, le score obtenu à une évaluation psychométrique. « La valorisation effective de la précocité intellectuelle à l'école se déroule quant à elle dans des conditions bien particulières, puisqu'il s'agit ni plus ni moins d'obtenir qu'une évaluation et qu'un titre qui, contrairement à d'autres (notes scolaires, diplômes, etc.), ne proviennent pas de l'institution scolaire, soient malgré tout pris en compte dans la scolarité des enfants » (Lignier, 2010, para. 40).

Si les enfants à haut potentiel sont manifestement devenus plus visibles en Polynésie, ils demeurent surtout parlés par autrui (l'association, les parents, le corps enseignant, les psychologues). Aussi, partant à leur rencontre, avons-nous cherché à documenter ce qu'ils disent qu'ils sont, à approcher non pas tant cette enfance en soi que cette enfance pour soi.

Evoquant leurs parcours, ils mettent en exergue leurs très bons résultats académiques dans un ou plusieurs domaines de prédilection. Tout se passe comme si ces performances venaient chasser les doutes concernant l'identification psychologique et certifier l'authenticité de leur

identité d'exception. Cette recherche soutenue de confirmation peut d'ailleurs gagner le terrain extra-scolaire (performances musicales, sportives...)

Pour la moitié d'entre eux, ils caractérisent leur parcours en mentionnant concomitamment à leurs excellents résultats scolaires : l'ennui. Celui-ci n'est pas tant l'expression d'un désintérêt pour le savoir, que l'expression, en creux, d'un « intérêt autre et autrement », nécessitant sur le terrain scolaire des aménagements (en termes d'enrichissement ou d'accélération).

Les « bons souvenirs » attachés à leur parcours scolaire - et se déclinant en termes de rentabilité scolaire et d'intégration ensoleillée aux pairs et à l'enseignant-e - l'emportent. Alors que l'association AFEIP-PF - dans sa quête de reconnaissance des jeunes à haut potentiel à l'Ecole - a mis et met l'accent sur les difficultés et problèmes éducatifs découlant des aptitudes hors du commun, les interviewés se révèlent des élèves à la fois académiquement performants et, pour les deux tiers d'entre-eux, satisfaits de leur sort. Pour la minorité percevant négativement sa situation scolaire, et exprimant une souffrance liée notamment au décalage et rapport avec les pairs, se pose la question de la pertinence d'une filière différente pour des enfants différents. Question *a priori* impertinente en contexte d'inclusion.

Si la pré-identification avons-nous vu ne garantit pas l'accès au psychologue et à l'identification psychologie. Celle-ci tient sa consistance sociale de sa traduction en aménagements scolaires (en termes d'accélération ou d'enrichissement notamment). Les 30 enfants que nous avons interviewés et qui ont un QI égal ou supérieur à 130, ont tous sauté au moins une classe. L'avance scolaire, dans une institution particulièrement soucieuse de la correspondance entre la classe et l'âge académique, devient un signe distinctif ; le saut de classe, un petit privilège qui fait socialement la différence. Toutefois, pour nos interviewés, cet aménagement, n'est pas tant perçu comme une valorisation scolaire de leur qualification psychologique ou le produit de leurs particularités cognitives que la conséquence de leurs performances scolaires.

Nous avons contribué à montrer que les enfants à haut potentiel ne peuvent exister que sous des conditions historiques, géographiques, politiques, économiques, culturelles et sociales. Ce faisant, nous écartons une interprétation essentialiste de cette population et la naturalisation de la précocité intellectuelle et de son développement. Dans les jeux d'identification (scolaire, psychologique, médical, familial...) de ce qu'est l'enfant cognitivement, l'identification psychologique domine (tout au moins dans les « petites » classes). Si le diagnostic de haut potentiel n'implique pas tant une prise en charge thérapeutique qu'un questionnement de l'environnement permettant à ces potentialités de se déployer, il devient pertinent sur le terrain

scolaire (et extra-scolaire) d'avoir une intelligence des aménagements possibles. La formation initiale et continue des enseignants (concernant les modes de fonctionnement intellectuel en réseau d'un enfant à haut potentiel, les prises en compte pédagogiques envisageables) semble de ce point de vue, un levier certes classique, mais non mobilisé à ce jour en Polynésie.

GLOSSAIRE

ADN : Anime Digital Network

AFEIP-PF : association française (du fenua) des enfants intellectuellement précoces de Polynésie Française.

AFEIP- HP : association française (du fenua) des enfants intellectuellement précoces ou à haut potentiel

ANPES : association de parents d'enfants sourds.

ASH : adaptation scolarisation des handicapés

BEP : besoins éducatifs particuliers

BO : bulletin officiel

CP : cours préparatoire

CPS : catégories socio-professionnelles

CE1 : cours élémentaire 1^{ère} année

CE2 : Cours élémentaire 2^{ème} année

CM1 : cours moyen 1^{ère} année

CM2 : cours moyen 2^{ème} année.

CNED : centre national d'enseignement à distance

CNRS : centre national de la recherche scientifique

CSHS : cellule spécialisée pour les handicapés sensoriels

DGEE : direction générale des enseignements et de l'éducation.

ECHA: European council for high ability

EIP : enfant intellectuellement précoce

ENAF : enfant nouvellement arrivé en France

HP : haut potentiel

IEN : inspecteur de l'éducation nationale

IP : intellectuellement précoce

NIP : non intellectuellement précoces

PCS : professions et catégories socioprofessionnelles

PPRE : projet personnalisé de réussite éducative.

RASED : réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

REP+ : réseau d'éducation prioritaire

STP : section des tout petits

SM : section des moyens

SG /GS : section des grands

TDAH : trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

TNTV : Tahiti nui télévision

QI : quotient intellectuel

WPPSI : Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence

WISC : Wechsler Intelligence Scale for Children

ZEP : zone d'éducation prioritaire

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Andronikof, A. (2010). Chapitre 1. Le Rorschach en Système Intégré. Dans : Serge Sultan éd., *Du diagnostic au traitement : Rorschach et MMPI-2* (pp. 15-37). Wavre, Belgique: Mardaga.

Ariès, P. (1960). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon.

Astington, J. W. (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée. La théorie de l'esprit chez l'enfant*. Paris : Retz.

Audibert, S. et Baudrit, A. (2009). Les enfants intellectuellement précoces : des tuteurs un peu particuliers ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42(1), 93-117. doi:10.3917/lse.421.0093.

Bain, S. K. et Bell, S. M. (2004).– Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers, *Gifted Child Quarterly*, 48, 3, 2004, p. 168-178.

Bajoit, G. (1988) “Exit, voice, loyalty... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement”, *Revue française de sociologie*-29(2), 325-345

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. Dans : Madelon Saada-Robert éd., *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0089>

Barrère, A. (1998). “Les forçats de l'école. Réflexions sur la valeur du travail au lycée”, *Spirale*-22, 105-113.

Baudrit, A. (2003). Le tutorat à l'école: Que peuvent faire les élèves tuteurs ? *Carrefours de l'éducation*, 15(1), 118-134. doi:10.3917/cdle.015.0118.

Benbow, C.P., Stanley, J.C., Kirk, M.K. et Zonderman, A.B. (1983). Structure of intelligence in intellectual precocious children and in their parents. *Intelligence*, 7, 129-152.

Benbow, C.P. et Stanley, J.C. (1983). Sex differences in mathematical reasoning ability : More facts. *Science*, 222, 1029-1031

Benbow, C.P., MINOR, L.L., (1990). Cognitive profiles of verbally and mathematically precocious students : Implications for identification of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 34, 21-26.

Bergès, J. & Bergès-Bounes, M. (2003). L'ennui. *Journal français de psychiatrie*, n°18,(1), 50-51. doi:10.3917/jfp.018.0050.

- Bergès-Bounes, M. (2003). Que nous apprend la demande de l'enfant surdoué et de sa famille dans une consultation hospitalière ?. *Journal français de psychiatrie*, n°18,(1), 6-8. doi:10.3917/jfp.018.0006.
- Bergès-Bounes, M., Calmettes-Jean, S. (dir.). (2006). *La Culture des surdoués ?* Ramonville : Erès.
- Bergès, J. et Bergès-Bounes, M. (2006). L'ennui. Dans : Marika Bergès-Bounes éd., *La culture des surdoués* (pp. 29-32). Toulouse, France: ERES doi:10.3917/eres.berge.2006.01.0029.
- Bergier, B. (2011). *La revanche scolaire*. Toulouse : Eres.
- Bertocchini, P. (2001). Différenciation pédagogique et contextualisation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 123-124(3), 273-282. doi:10.3917/ela.123.0273.
- Besançon, M., Guignard, J. & Lubart, T. (2006). Haut potentiel, créativité chez l'enfant et éducation. *Bulletin de psychologie*, numéro 485,(5), 491-504. doi:10.3917/bupsy.485.0491.
- Besançon, M. & Lubart, T. (2015). La créativité. Dans *La créativité de l'enfant: Évaluation et développement* (pp. 11-36). Wavre: Mardaga.
- Besançon, M., Zenasni, F. & Lubart, T. (2010). Le haut potentiel créatif. *Enfance*, 1,(1), 77-84. doi:10.4074/S0013754510001072.
- Binet, A., et Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année Psychologique*, 14, 1-94.
- Binet, A., et Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. Recherches qualitatives. Université du Québec.V
https://www.researchgate.net/publication/242085520_L'analyse_inductive_generale_Description_d'une_demarche_visant_a_donner_un_sens_a_des_donnees_brutes
- Bleandou, G. (2004). *Les enfants intellectuellement précoces : Que sais-je ?* Presses Universitaires Françaises, 2004. 6
- Bloom, B. S. (Ed.) (1985). *Developing talent in young people*. New York, Ballantine.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*. Paris : Le Seuil, « Raisons d'agir ».
- Brasseur, S. (2013). *Étude du fonctionnement des compétences émotionnelles des jeunes à haut potentiel intellectuel, thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation*, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2013.

- Brasseur, S. & Grégoire, J. (2010). L'intelligence émotionnelle – trait chez les adolescents à haut potentiel : spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, 1,(1), 59-76. doi:10.4074/S0013754510001060.
- Brubaker, R. et Cooper, F. (2000). « Beyond "Identity" », *Theory and Society*, vol. 29, n° 1, pp. 1-47.
- Calmettes-Jean, S. (2003). Surdoués : quels pensements ? *Journal français de psychiatrie*, n°18,(1), 14-17. doi:10.3917/jfp.018.0014.
- Camos, V. (2004). Compétences exceptionnelles en mathématiques. *Psychologie française*, 49, 321–336.
- Carlier, M. (2001). Inné-acquis, hérédité de l'intelligence. Quelques réponses à des questions mal posées.
- Caroff, X. (2004). L'identification des enfants à haut potentiel : Quelles perspectives pour l'approche psychométrique ? *Psychologie Française*, 49, 233-251.
- Caroff, X., Jouffray, C., Jilinskaya, M. & Fernandez, G. (2006). Identification multidimensionnelle du haut potentiel : mise au point d'une version française des échelles d'évaluation des caractéristiques de comportement des élèves surdoués. *Bulletin de psychologie*, numéro 485(5), 469-480. doi:10.3917/bupsy.485.0469.
- Cefaï, D. (1996). La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques, *Réseaux*, 75.
- Cellier, H. (2007). La précocité à l'école. Le défi de la singularité. Paris : L'Harmattan.
- Chamboredon, J.-C. et Prevot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue française de sociologie*, vol. 14, no 3, p. 295-335.
- Chapelle, G. & Crahay, M. (2009). *Réussir à apprendre*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.labad.2009.01>
- Clarke, R. (2001). *Des surdoués aux génies : Histoire et société* Presse universitaire de France, Paris. 2001. 6
- Cramond, B. (1994). Attention-deficit hyperactivity disorder and creativity. What is the connexion ? *Journal of Creative Behavior*, 28 (3),193-210.
- Courtinat-Camps, A., Villatte, A., Massé, L. & de Léonardis, M. (2011). « Qui suis-je ? » : diversité des représentations de soi chez des adolescent(e)s à haut potentiel intellectuel. *Bulletin de psychologie*, numéro 514(4), 315-328. doi:10.3917/bupsy.514.0315.
- Corbin, L., Borel, D. & Camos, V. (2012). Dissociation mémoire de travail-vitesse de traitement chez les enfants intellectuellement précoces au travers de deux études de cas. *Enfance*, 4,(4), 373-387. doi:10.4074/S0013754512004028.

Corso, S. (2001). Emotional intelligence in adolescents : How it relates to giftedness, Unpublished Master's Thesis, Western Kentucky University, 2001.

Cupertino (Christina), Ancona-Lopez (Marilia).– Brazilian middle class gifted students and their perceptions of leadership roles, dans Mönks (F. J.), Peters (A. M.), *Talent for the future*, Maastricht, Van Gorcum & Co, 1992, p. 110-116.

Cupertino, C. M. B., et Ancona-Lopez, M. (1992). Brazilian middle class gifted students and their perceptions of leadership roles. In F. J. Moenks et W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future : Social and personality development of gifted children : Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children* (pp. 110-116). Assen, Netherlands : Van Gorcum et Co.

Czeschlik, T. et Rost Detlef H (1995). Sociometric types and children's intelligence, *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 2, 1995, p. 177-189.

Darmon, M. (2003). *Devenir anorexique*. Paris : La Découverte.

Dehaene, S. (1997). *La bosse des maths*. Paris, Odile Jacob.

Delaubier, J.-P (2002). *La scolarisation des enfants intellectuellement précoces*. Rapport à Monsieur Le Ministre de l'Éducation Nationale. Rapport téléchargeable sur le site : <http://www.education.gouv.fr/rapport/delaubier.pdf>

De Sardan, J.P.O. (2001). L'enquête de terrain socio-anthropologique, *Enquête*, 8, 63-81.

Diaz, F. (2005)

Drillon, D. & Botet-Pradeilles, G. (2014). Quelle place dans les organisations pour les surdoués ? *Humanisme et Entreprise*, 317,(2), 1-19. doi:10.3917/hume.317.0001.

Dufour, V. (2001). L'enfant intellectuellement surdoué : le sur mesure et la démesure. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 43,(1), 63-68. doi:10.3917/lett.043.68.

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). « La constitution des classes de niveau au collège », *Revue française de sociologie*, 38.

Ebersold, S. (2017). "L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité", *Éducation et Sociétés-40*, 89-103.

Emmanuelli, M. (dir.), (2004). *L'examen psychologique en clinique. Situations, méthodes et études de cas*. Paris, Dunod.

Emmanuelli M., et Azoulay, C., (2001). *Les épreuves projectives à l'adolescence. Approche psychanalytique*. Paris, Dunod.

Emmanuelli, M., (2004). Précocité intellectuelle et avance scolaire, in M. Emmanuelli (dir.), *L'examen psychologique en clinique. Situations, méthodes et études de cas* (pp. 209-225). Paris, Dunod.

- Feldman, D. H., et Piirto, J. (2002). Parenting talented children. In M. H. Bornstein(Ed.), *Handbook of parenting : Vol. 5 : Practical issues in parenting* (2nd ed.) (pp. 195-219). Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Felouzis, G. (2005). « Performance et “valeur ajoutée” des lycées : le marché scolaire fait des différences », *Revue française de sociologie*, vol. 46, n° 1, pp. 3-36.
- Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzales, K., Lasko, D., Bendell, D. et Marks C. (1998). Feelings and attitudes of gifted students, *Adolescence*, 33, 1998, p. 331-342.
- Filion, N. (2011). *Compter le réel : Réflexions autour de l'observation quantitative*. *Terrains & travaux*, 19(2), 37-55. <https://doi.org/10.3917/tt.019.0037>
- Flynn, J.R. (1987). Massive IQ gains 14 nations: What intelligence tests measure? *Psychological Bulletin*, 101, 171-191.
- Flynn, J.R. (1984). The mean IQ of Americans: A massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*, 95, 29-51.
- Forget, J. (2003). Les surdoués ont-ils encore père et mère ?. *Journal français de psychiatrie*, n°18,(1), 20-22. doi:10.3917/jfp.018.0020.
- Freud, S. (1929/1998). *Le malaise dans la culture*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents : The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-149.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. I N K.A HELLER, F.J MÖNKS, R.J STERNBERG, R.F. SUBOTNIK (Eds.), *International Handbook of Giftedness and talent*. Elmsford, Pergamon Press, pp. 67-79.
- Galiano, A., Berger-Thoral, A. & Blois-Da Conceição, S. (2020). Ajustement psychosocial des mères d'un enfant à haut potentiel intellectuel : rôle des caractéristiques sociobiographiques des mères. *Bulletin de psychologie*, numéro 567-568(3), 181-208. doi:10.3917/bupsy.567.0181.
- Garcia, S. (2013). *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?*. Paris : La Découverte.
- Gardner, H. (2004). *Les intelligences multiples*. Paris, Retz
- Gauvrit, N. (2014). *Les surdoués ordinaires* : Presse universitaire de France, Paris 2014. 6
- Gibello, B. (2003), Problèmes soulevés par le surdon intellectuel de l'enfant, *Le Journal de Professionnels de l'Enfance*, 25, 37-40.
- Gibello, B. (1991), Psychopathologie des contenants de pensée cognitifs, *L'Évolution Psychiatrique*, 56, 1, 79-97
- Gibello, B. (1984). *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris. Presses Universitaires de France.

Goldman, C. (2007). *Enfants surdoués : génie ou folie ? Articulations théoriques et projectives*, Thèse pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université Paris V, Sciences de l'Homme et Société, René Descartes

Goffman E. 1975 *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.

Goldman, C. (2007). Le surinvestissement de la pensée chez l'enfant surdoué : trois études de cas. *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 50,(2), 527-570. doi:10.3917/psyse.502.0527.

Goldman, C. (2010). Enfants surdoués: Origines troubles, théories sexuelles infantiles et quête cognitive. *Le Carnet PSY*, 149,(9), 29-45. doi:10.3917/lcp.149.0029.

Grégoire, J. (2010). Introduction - Les enfants à haut potentiel : comment les identifier, les caractériser et les éduquer ?. *Enfance*, 1(1), 5-9. doi:10.4074/S0013754510001023.

Grégoire, J. (2009). Chapitre 11. Les enfants à haut potentiel. Dans : Gaëtane Chapelle éd., *Réussir à apprendre* (pp. 169-183). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.labad.2009.01.0169.

Gregorius, C. (2006). Surdoués pour qui ?. Dans : Marika Bergès-Bounes éd., *La culture des surdoués* (pp. 195-211). Toulouse, France: ERES. doi:10.3917/eres.berge.2006.01.0195.

Grégoire, J. (2000). L'évaluation clinique de l'intelligence de l'enfant : théorie et pratique du WISC-III. Sprimont, Mardaga

Grégoire, J., (1992) « Interpréter les résultats à l'Échelle d'Intelligence de Wechsler pour Adultes, forme révisée (WAIS-R). Quelques valeurs de référence », *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 42 (4), 307-312.

Griggs, P., Carol, R. & Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. vii(2), 25-38. doi:10.3917/rfla.072.0025.

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

Grubar, J.-C., Duyme, M. et Côte, S. (Dir.) (1997). *La précocité intellectuelle de la mythologie à la génétique*. Liège, Mardaga.

Guenther, A. (1995). What educators and parents need in know about. ADHD creativity and gifted students. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Guignard, J-H. et Zenasni, F. (2004). Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel, *Psychologie française*, 49, 2004, p. 305-319.

Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory, pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.

Guillon, M., Wurmberg, D., Meyer, N. & Gilliot, S. (2017). Groupes de parole pour parents d'enfants et d'adolescents intellectuellement précoces. *L'information psychiatrique*, volume 93(3), 205-208. doi:10.1684/ipe.2017.1611.

Gusfield, J. (2009). *La culture des problèmes publics. L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*. Paris : Economica, 2009.

Hacking, I. (2001). *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?* Paris : La Découverte.

Heller, K.A., et Schofield, N.J. (2000). International trends and topics of research on giftedness and talent. In K.A Heller, F.J Mönks, R.J Sternberg, R.F. Subotnik(Eds.), *International Handbook of Giftedness and talent*. Elmsford, Pergamon Press, pp. 123-137.

Heran, F. (1988). Un monde sélectif : les associations, *Économie et statistiques*, no 208, p. 17-31.

Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas: Application à la recherche en gestion*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hlady.2002.01>

Houdé, O., (2005). Intelligence, psychométrie, psychologie cognitive et imagerie cérébrale. In J. Lautrey & J. F. Richard, (Eds) *L'Intelligence*, Paris, Éditions Hermès-Lavoisier, 281-288.

Houdé, O., (2000). Inhibition and cognitive development. Object, number, categorization and reasoning. *Cognitive Development*, 15 (1), 63-73.

Huon, J. (1981). *Le sommeil des sujets à quotient intellectuel élevé*. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 52S, 128.

Huteau, M. & Lautrey, J. (2006). Conclusion. Dans : Michel Huteau éd., *Les tests d'intelligence*(pp. 111-115). Paris: La Découverte.

Huteau, M. et Lautrey, J. (1999). *Evaluer l'intelligence*. Psychométrie cognitive. Paris : PUF

Huteau, M. (1995). *Manuel de psychologie différentielle*. Paris, Dunod. GIBELLO, B. (1984). *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris, Païdos le Centurion.

Jacomino, B. (2012). L'égalisation par la différenciation pédagogique ?. *Le Philosophoire*, 37(1), 85-95. doi:10.3917/phoir.037.0085.

Jambaqué, I. (2004). Contribution de la neuropsychologie développementale à l'étude des sujets à haut potentiel: une revue de questions. *Psychologie Française*, 49, 267-276

Jupille, J. (2011). « Hyperactivité et troubles de conduite : des diagnostics controversés », *L'Information psychiatrique*, vol. 87, n° 5, pp. 409-415.

- Kaufmann, F. (1999). The courage to succeed : Another look at underachievement. In S. C. K. Hegeman (Ed.), *Gifted Education in the 21st Century: Issues and Concerns*. New York, Winslow Press.
- Kauffman, A.S. (1992). Evaluation of the WISC-III and WPPSI-R for gifted children. *Roeper Review*, 14 (3), 154-158.
- Kohler, C., et Maer, M. (1963), Étude longitudinale des troubles du comportement chez les enfants surintelligents, *J.Méd.*, Lyon, 44, 1030, 5, 629-639.
- Lareau, A. (2013). Pagis, J. (2013). Une ethnographie des socialisations enfantines. *Genèses*, 93(4), 176-183. <https://doi.org/10.3917/gen.093.0176>
- Lautrey, J. (Dir) (2004). Etat de la recherche sur la précocité intellectuelle. *Psychologie Française*, 49 (3), 219-352.
- Lautrey, J. (2004), Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effets, *Psychologie Française*, 49, 337-352.
- Lautrey, J. (1990). Esquisse d'un modèle pluraliste du développement cognitif. In M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Maredaz et T. Ohlmann (Eds). *Cognition: l'universel et l'individuel*. (pp. 185-216). Paris : PUF.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, PUF.
- Leroux, J. A., et Levitt-Perlman M. (2000). The gifted child with attention deficit disorder. An identification and intervention challenge. *Roeper Review*, 22 (3), 171-176
- Lignier, W. (2007). Les enfants surdoués, des « élus » de l'intelligence: Notes d'une recherche ethnographique. *Mouvements*, n° 49(1), 63-72. doi:10.3917/mouv.049.0063.
- Lignier, W. (2010). L'intelligence investie par les familles : Le diagnostic de « précocité intellectuelle », entre dispositions éducatives et perspectives scolaires. *Sociétés contemporaines*, 79(3), 97-119. doi:10.3917/soco.079.0097.
- Lignier, W. (2011). La cause de l'intelligence : Comment la supériorité intellectuelle enfantine est devenue une catégorie de l'action publique d'éducation en France (1971-2005). *Politix*, 94(2), 179-201. doi:10.3917/pox.094.0179.
- Lignier W., Lomba C. et Rénahy N. (2012). « La différenciation sociale des enfants ». *Politix*, n° 99, pp. 11-21.
- Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence: Une sociologie des enfants surdoués*. Paris: La Découverte. doi:10.3917/dec.ligni.2012.01
- Lignier, W. (2015). L'identification des enfants. Un modèle utile pour l'analyse des primes socialisations. *Sociologie*, vol. 6(2), 177-194. doi:10.3917/socio.062.0177.

- Liratni, M. et Pry, R. (2011). Enfants à haut potentiel intellectuel : psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59, 2011, p. 327–335.
- Louis, J. & Ramond, F. (2013). La précocité intellectuelle : une réalité psycho-intellectuelle. Dans : J. Louis & F. Ramond (Dir), *Scolariser l'élève intellectuellement précoce* (pp. 13-30). Paris: Dunod.
- Lubart, T. (2006). *Enfants exceptionnels*. Bréal Cédex 2005. 12
- Lubart, T.I. et Georgsdottir, A.S (2004). Créativité, haut potentiel et talent, *Psychologie Française*, 49, 277-291.
- Lubart, T.I., Mouchiroud, C., Tordjman, S. et Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris, Colin.
- Lubinski, D. et Benbow, C., (1992). Gender differences in abilities and preferences among the gifted : implications for the math-science pipeline. *Current Directions in Psychological Science*, 1 (2), 61-66.
- Mayer, J. D., et Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence ? In P. SALOVEY (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York, NY, Basicbooks Inc.
- Martin, O. 1997 *La mesure de l'esprit. Origines et développements de la psychologie. 1900-1950*, Paris, L'Harmattan.
- Mc Cartney, S.B. et Anderson, P.D. (2000). *Gifted Evaluation Scale, Second*
- Mead, M. (1969 [1928]). « Adolescence à Samoa », in *Mœurs et sexualité en Océanie*. Paris : Plon.
- Meeker, M.N.. (1979). *Curriculum guides for the gifted*. California Department of Education, Sacramento, Californie.
- Meljac, C. (2003). Surdoués, précoces et autres chimères. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 53(3), 39-46. doi:10.3917/lett.053.46.
- Millet, M. et Thin, D. (2004). « La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique », in Œuvrard F. (dir.), *La Déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 265-276.
- Mills, C. J., et Parker, W. D. (1998). Cognitive-psychological profiles of gifted adolescents from Ireland and the U.S.: Cross-societal comparisons. *International Journal of International Relations*, 22, 1–16.
- Moon, S. M., Zentall, S., Grskovic, J., Hall, A., et Stormont-Spurgin, M. (2001). Emotional, social, and family characteristics of boys with AD/HD and giftedness : A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 207-247

- Mouchiroud, C. (2004), Haut potentiel intellectuel et développement social. *Psychologie Française* 49, 293-304.
- Muel, F. (1975). « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 1975.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being : What does the empirical literature say ?, *Roeper Review*, 22, 1, 1999, p. 10-17.
- Offerlé, M.(1998). *Sociologie des groupes d'intérêt*. Paris : Montchrestien.
- Olano, M. (2015). Les enfants précoces. *Sciences humaines*, 276,(12), 14-14.
- Pagis, J. (2013). Une ethnographie des socialisations enfantines. *Genèses*, 93,(4), 176-183. doi:10.3917/gen.093.0176.
- Paillard, B. (2008). La sociologie du présent. *Communications*, 82(1), 11-48. <https://doi.org/10.3917/commu.082.0011>
- Pereira-Fradin, M. (2005). Ces enfants à « haut potentiel ». *Sciences humaines*, 164,(10), 22-22. <https://srvext.uco.fr:2287/magazine-sciences-humaines-2005-10-page-22.htm>
- Pereira-Fradin, M. & Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles. *Bulletin de psychologie*, numéro 485,(5), 431-437. doi:10.3917/bupsy.485.0431.
- Pereira-Fradin, M. (2009). Ces enfants à « haut potentiel ». Dans : Martine Fournier éd., *L'intelligence de l'enfant* (pp. 154-162). Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines.
- Pereira-Fradin, M., Caroff, X. & Jacquet, A. (2010). Le WISC-IV permet-il d'améliorer l'identification des enfants à haut potentiel ?. *Enfance*, 1,(1), 11-26. doi:10.4074/S0013754510001035.
- Pinell, P. (1995). « L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 108, 1995.
- Planche, P. (2005). Le fonctionnement et le développement cognitifs de l'enfant intellectuellement précoce : quelques spécificités. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 17(1[81]), 16-22.
- Planche, P. (2000). Le fonctionnement et le développement cognitifs de l'enfant intellectuellement précoce. *L'Année Psychologique*, 100, 503-525.
- Plantard, P. (2016). *Les imaginaires numériques en éducation* : Université de Rennes 2 Broché. 2015. 9
- Pontes de França-Freitas, M L. et Pereira Del Prette, Z. A. Social skills of gifted and talented children, *Estudos de Psicologia*, 19, 4, 2014, p. 288-295.

- Pourtois, J., Desmet, H. & Leheut, M. (2005). La scolarité de l'enfant, de l'adolescent à haut potentiel: Tendances actuelles en Communauté française de Belgique. Dans : Geneviève Bergonnier-Dupuy éd., *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (pp. 77-90). Toulouse, France: ERES.
- Prudhomme (D), N. & Blaquièrre, G. (2006). L'enfant à haut potentiel : intégration scolaire et représentation. *Bulletin de psychologie*, numéro 485(5), 451-461. doi:10.3917/bupsy.485.0451.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness ? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 261.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10, 67-75.
- Renzulli, J.S. (1997). A practical system for identifying gifted and talented students. In J.S. Renzulli, L.H. Smith, A.J., White, C.M., Callahan, R.K. Hartman, et K.L. Westberg, (Eds.). *Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students* (revised edition): Technical and administration manual. Mansfield Center, Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness ? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 261.
- Renzulli, J.S., et Hartman, R.K. (1971). Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students. *Exceptional Children*, 38, 243-248.
- Renzulli, J.S., Hartman, R.K., et Callahan, C.M. (1971). Teacher identification of superior students. *Exceptional Children*, 38, 211-214.
- Revol, O., Louis, J. et Fournieret, P. (2002) Les troubles du comportement de l'enfant précoce. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages de l'Enfant*, 67, 1-4
- Revol, O. et Fournieret, P. (2002), L'instabilité psychomotrice, aspects cliniques. *La Revue du Praticien*, 52, 1993-1998.
- Roeper, A. (1984). Les surdoué(e)s face à leurs émotions, *Revue canadienne de psycho-éducation*, 13, 1, 1984, p. 17-24.
- Roth, D. R. (1974). Intelligence Testing as a Social Activity. In Cicourel A. (dir) *Language Use and School Performance*. New York : Academic Press, p. 143-217.
- Sawicki, F. et Siméant, J. (2009). « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », *Sociologie du travail*, 51.
- Sebbag, G. (2006). Futur futuriste, présent Dada et temps sans fil surréaliste. *Ligeia*, 69-72(2), 162-185. doi:10.3917/lige.069.0162.

- Simoes Loureiro, I., Lowenthal, F., Lefebvre, L. & Vaivre-Douret, L. (2010). Étude des caractéristiques psychologiques et psychobiologiques des enfants à haut potentiel. *Enfance*, 1,(1), 27-44. doi:10.4074/S0013754510001047.
- Souchon, H. (1974). « Alexandre Lacassagne et l'école de Lyon. Réflexions sur les aphorismes et le concept du milieu social », *Revue de sciences criminelles et de droit pénal comparé*, 2, p. 533-559.
- Sternberg, R.J. (1998). *The triarchic mind. A new theory of human intelligence*. New York, Viking-Penguin.
- Strauss, A. (1992), *Masques et miroirs. Une introduction à l'interactionnisme*, Editions Métailié, Paris.
- Tannenbaum, A. J.(1986). Giftedness : A psychosocial approach. R. J. Sternberg et J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness* (pp 21-51). New York, Cambridge University Press.
- Terman, L. M., et Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius : The gifted*
- Terman, L.M. (1926). *Genius studies of genius : Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, Stanford University Press.
- Terrassier, J.-C. (1981/1999). *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris, ESF
- Terrassier, J-C. (2009). Les enfants intellectuellement précoces, *Archives de pédiatrie*, 16, 12, 2009, p. 1603-1606.
- Terrassier, J-C. (2018). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris : ESF Éditeur.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago, Chicago University Press.
- Tordjman, S. (2010). *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté* : Presse universitaire de Rennes. 2010. 6
- Tordjman S. (2010). *Enfants surdoués en difficulté* : Presse universitaire de Rennes. Cédex. 2007. 12
- Torrance, E.P. (1976). *Tests de pensée créative*. Paris, Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Tort, M. (1974). *Le quotient intellectuel*, Paris : Maspero.
- Tremblay, R. et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus: Outils et méthodes de travail intellectuel*, Montréal, Chenelière Éducation.

- Vaivre-Douret, L., (2004a). 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, 129-141.
- Vaivre-Douret, L., (2004b). Point de vue développemental sur l'enfant à « hautes potentialités » (surdoué). *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 17, 254-261.
- Vaivre-Douret, L., (2003). La qualité de vie du nouveau-né. Corps et dynamique développementale. Paris, Odile Jacob.
- Vaivre-Douret, L. (2003). Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités. *Journal français de psychiatrie*, n°18(1), 33-35. doi:10.3917/jfp.018.0033.
- Vaivre-Douret, L., (2002). Le développement de l'enfant aux « aptitudes hautement performantes » (surdoués) : importance des fonctions neuropsychomotrices. *Approche Neuropsychologique des apprentissages de l'enfant.*, 67, 14, 95-110.
- Vaivre-Douret, L., (1999a). Les surdoués. Les troubles d'apprentissage chez l'enfant. Un problème de Santé Publique. *Revue du Haut Comité de Santé Publique*, 26, 34.
- Vaivre-Douret, L., (1999b). Protocoles de passation et de profil du développement fonctionnel moteur, posturo-moteur, locomoteur et de la préhension coordination visuo-manuelle, Éditions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).
- Vaivre-Douret, L., (1997) Précis théorique et pratique du développement moteur du jeune enfant: normes et dispersions (1ère édition), Elsevier. Nouvelle édition ECPA, Paris, 2004.
- Versteynen, L. (2001). Issues in the social and emotional adjustment of gifted children : What does the literature say ?, *The New Zealand Journal of Gifted Education*, 13, 1, 2001, p. 1-8.
- Villatte, A. & de Leonardis, M. (2011). "Les perceptions du talent scolaire et artistique développées par des lycéens français". *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 89-90,(1), 63-86. doi:10.3917/cips.089.0063.
- Vincent, D. (2003). Le devenir des surdoués. *Journal français de psychiatrie*, n°18,(1), 39-40. doi:10.3917/jfp.018.0039.
- Vrignaud, P. (2003). L'identification des surdoués. Chimère psychométrique ou réalité psychologique ? In A. Vom Hofe, H. Charvin, J.-L. Bernaud et D. Guédon (Eds) *Psychologie différentielle: recherches et réflexions* (pp. 117-125). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Vrignaud, P. et Bonora, D. (2000). Le traitement des surdoués dans les systèmes éducatifs. Rapport rédigé à la demande du Ministre de l'Education Nationale. Paris, INETOP.
- Yolande du Fayet de la Tour, Y. (2017). Débat sur la question du Haut Potentiel. *Gestalt*, 50(1), 197-203. doi:10.3917/gest.050.0197.
- Wahl, G. (2017). *Les enfants intellectuellement précoces : Que sais-je ?* Presse universitaire de France Humensis Paris 2017.

Wahl, G. (2019). Chapitre X. Adaptations pédagogiques. Dans : Gabriel Wahl éd., *Les enfants intellectuellement précoces* (pp. 104-111). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Weber, M. (2013 [1913]). *Max Weber Sociologie de la religion*. Paris : Flammarion.

Weber, M. (1999 [1905]). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Flammarion, « Champs ».

Weismann-Arcache, C. (2013). Parents tardifs, enfant précoce ? Assistance médicale à la procréation et haut potentiel intellectuel. *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 56(2), 467-484. doi:10.3917/psy.562.0467.

Weismann-Arcache, C. (2011). L'intelligence « surdéveloppée », un héritage de la dépression infantile ?. *Psychologie clinique et projective*, 17,(1), 279-296. doi:10.3917/pcp.017.0279.

Weismann-Arcache, C. (2006). Hétérogénéité ou dysharmonie ? Clinique du fonctionnement mental des enfants à haut potentiel. *Bulletin de psychologie*, numéro 485, (5), 481-489. doi:10.3917/bupsy.485.0481.

Weismann-Arcache, C. (2004). L'évaluation de l'enfant en situation scolaire. In M. Emmanuelli (Ed.) *L'examen psychologique en clinique : situation, méthodes et études de cas* (pp. 23-30). Paris, Dunod.

Weismann-Arcache, C. (2004). Les difficultés scolaires d'un enfant précoce. In M. Emmanuelli (Ed.), *L'examen psychologique en clinique : situations, méthodes et études de cas* (pp. 227-239). Paris, Dunod.

Weismann-Arcache, C. (2003). *Quand j'étais grand, le développement et la temporalité psychique à l'épreuve de la précocité intellectuelle*, Paris, Thèse de Psychologie clinique et psychopathologique, Université Paris 5 René Descartes.

Weismann-Arcache, C. (2003). De l'usage du contretemps chez les enfants surdoués, *Champ psychosomatique*, 30, 45-56.

Winner, E (1997). *Surdoués : mythes et réalités* (trad. A Gibson, C. Larssonneur). Paris, Aubier.

Winnicott, D. W., (1988). La fonction intellectuelle, De la nature humaine, Paris, Gallimard, p.180-181-189.

Winnicott, D. W., (1949/1969). L'esprit et ses rapports avec le psyché-soma, De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris, Payot, p.135-149.

Wittgenstein, L. (2005 [1953]). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

Woolven, M. (2012). « La construction sociale du problème de la dyslexie en France et au Royaume-Uni : acteurs, institutions et pratiques », *thèse pour le doctorat de sociologie*, ENS Lyon/Université de Lyon.

Zaffran, J. (2019). L'or et le plomb. L'expérience d'une œuvre au noir des élèves intellectuellement précoces à l'école inclusive. *Éducation et sociétés*, 44(2), 81-96. doi:10.3917/es.044.0081.

Zazzo, R., Gilly, M. et Verba – Rad, M. (1996). *Nouvelle échelle métrique de l'intelligence*. Paris : Colin.

Circulaires :

-Charte de l'éducation 2011 de Polynésie Française et le plan quadriennal.

-Charte de l'éducation 2016 de Polynésie.

https://www.education.pf/wp-content/uploads/2016/08/2016-Charte-Education_2016-Version_29-07-2016-1.pdf

https://www.education.pf/wp-content/uploads/2016/08/2016-Programmes_Cycles-23-Version_29-07-2016.pdf

- Le BO n°14 du 3 avril 2003, précisant qu'à la rentrée scolaire 2003 dans les écoles, les collèges et lycées, on doit « prendre mieux en compte les élèves intellectuellement précoces ».

- Le BO n°14 du 3 avril 2003 soulignant une valeur ajoutée de la condition des enfants précoces, prélude d'une nouvelle ère,

- le BO n° 18 du 5 mai 2005, l'article L.332 est complété. L'accélération de la scolarité peut être envisagée.

- Le BO n°38 du 25 Octobre 2007 impliquant la détection de la précocité implique une attention accrue et une vigilance renouvelée des enseignants concernant les « signes appel » susceptibles de caractériser une potentielle précocité intellectuelle.

-Le BO N°45 du 3 décembre 2009 MEN - DGESCO A1-1 proposant un guide d'aide, à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces destiné à l'enseignement primaire et secondaire.

-La circulaire du 12 novembre 2009 et la circulaire n° 2012-119 du 31 juillet 2012 MEN – DGESCO) évoquant les difficultés psychologiques ou scolaires des enfants précoces.

- Le BO N°18 du 5 mai 2011 publiant que les élèves intellectuellement précoces bénéficient de réponses individualisées.

- Le BO n° 19 Section 1 proposant l'organisation de la formation au collège. Article D332-6 Modifié par Décret n°2012-222 du 15 février 2012 - art. 1 notamment « des aménagements au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières.

- Le BO N°18 du 5 mai 2011 publiant que les élèves intellectuellement précoces bénéficient de réponses individualisées destinées à développer leurs compétences et contribuer à leur épanouissement ».

-La circulaire n° 2012-119 du 31 juillet 2012 MEN – DGESCO B3-3 NOR : MENE 1229918C s’adressant aux parents sur la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers (...).

- Le BO n° 13 du 29 mars 2012 précisant que les élèves intellectuellement précoces (EIP) doivent bénéficier de réponses individualisées.

- la circulaire n° 2009-168 du 12 novembre 2009, évoquant un référent académique nommé sur le thème de la précocité intellectuelle.

- Le BO n° 15 du 11 avril 2013 - circulaire n° 2013-060 MEN – DGESCO NOR : MENE1309444C suggérant pour la rentrée scolaire 2013 : qu’« une attention particulière devra être accordée aux élèves intellectuellement précoces.

- La circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014 suggérant pour la rentrée de mieux scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap

Documents électroniques :

Relevé du site : <https://troubledapprentissage.com/k-abc/> (le 15 Mai 2019), troubles autistiques.

Relevé le 7 mars 2014 du site : https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft_entretien.pdf), récupéré le 7 mars 2014.

Relevé le 1/08/2019 du site : <https://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2013-2-page-44.htm>

Relevé le 28 juillet 2019 du site : <https://www.education.gouv.fr/cid104165/etre-psychologue-de-l-education-nationale.html>, la mission du psychologue de l’éducation nationale mentionnée dans le BO de l’éducation nationale relevé le 28 juillet

Tables des annexes

Annexe 1 : entretiens avec les enseignants	page 339
Annexe 2 : entretiens avec les enfants HP	page 433
Annexe 3 : Statuts de l'association du fenua des enfants intellectuellement précoces- à haut potentiel de AFEIP-HP	page 464

Annexe 1 : Entretiens avec les enseignants.

Entretien Enseignant 1	page 339
Entretien Enseignant 2	page 342
Entretien Enseignant 3	page 344
Entretien Enseignant 4	page 347
Entretien Enseignant 5	page 349
Entretien Enseignant 6	page 351
Entretien Enseignant 7	page 353
Entretien Enseignant 8	page 355
Entretien Enseignant 9	page 356
Entretien Enseignant 10	page 358
Entretien Enseignant 11	page 361
Entretien Enseignant 12	page 364
Entretien Enseignant 13	page 366
Entretien Enseignant 14	page 368
Entretien Enseignant 15	page 370
Entretien Enseignant 16	page 372
Entretien Enseignant 17	page 374

Entretien Enseignant 18	page	376
Entretien Enseignant 19	page	378
Entretien Enseignant 20	page	380
Entretien Enseignant 21	page	382
Entretien Enseignant 22	page	385
Entretien Enseignant 23	page	388
Entretien Enseignant 24	page	389
Entretien Enseignant 25	page	391
Entretien Enseignant 26	page	393
Entretien Enseignant 27	page	395
Entretien Enseignant 28	page	397
Entretien Enseignant 29	page	399
Entretien Enseignant 30	page	401
Entretien Enseignant 31	page	403
Entretien Enseignant 32	page	405
Entretien Enseignant 33	page	407
Entretien Enseignant 34	page	409
Entretien Enseignant 35	page	411
Entretien Enseignant 36	page	413
Entretien Enseignant 37	page	415
Entretien Enseignant 38	page	417
Entretien Enseignant 39	page	419
Entretien Enseignant 40	page	421
Entretien Enseignant 41	page	423
Entretien Enseignant 42	page	425

Entretien Enseignant 43	page 427
Entretien Enseignant 44	page 428
Entretien Enseignant 45	page 430
Entretien Enseignant 46	page 432

Annexe 2 : entretiens avec les élèves à haut potentiel

Entretien Enfant HP 1	page 433
Entretien Enfant HP 2	page 434
Entretien Enfant HP 3	page 435
Entretien Enfant HP 4	page 436
Entretien Enfant HP 5	page 437
Entretien Enfant HP 6	page 438
Entretien Enfant HP 7	page 439
Entretien Enfant HP 8	page 440
Entretien Enfant HP 9	page 441
Entretien Enfant HP 10	page 442
Entretien Enfant HP 11	page 444
Entretien Enfant HP 12	page 445
Entretien Enfant HP 13	page 446
Entretien Enfant HP 14	page 447
Entretien Enfant HP 15	page 448
Entretien Enfant HP 16	page 449
Entretien Enfant HP 17	page 450
Entretien Enfant HP 18	page 451

Entretien Enfant HP 19	page 452
Entretien Enfant HP 20	page 453
Entretien Enfant HP 21	page 454
Entretien Enfant HP 22	page 455
Entretien Enfant HP 23	page 456
Entretien Enfant HP 24	page 457
Entretien Enfant HP 25	page 458
Entretien Enfant HP 26	page 459
Entretien Enfant HP 27	page 460
Entretien Enfant HP 28	page 461
Entretien Enfant HP 29	page 462
Entretien Enfant HP 30	page 463

Entretiens avec les enseignants

N° 1

Entretien Enseignant-e n°1 – Ecole Publique – Elève F/6/CE1

C'est une petite que j'ai détectée moi-même. Elle était en SG, avec une autre fille de même âge, précoce aussi. Elle a fait le parcours normal jusqu'en SG. Je me suis aperçue qu'elle lisait couramment aussi bien qu'un adulte. J'ai essayé de voir comment elle se comportait dans d'autres domaines.

C'est une fille de 5 ans qui a sauté le CP, elle est allée directement en CE1 à To'ata. La psychologue lui a fait passer les tests.

Ses parents sont employé de la fonction publique et agent commercial.

Au plan pédagogique, je lui proposais des activités d'un niveau de difficultés supérieure pour tous les exercices, avec quelques activités décrochées, des temps de lecture à la bibliothèque avec des comptes rendus de ses lectures. Des productions d'écrit complexes. Comme je le fais pour les autres enfants précoces, Je lui donnais une image du livre et je lui demandais de produire un texte. Elle me faisait une page de production d'écrit avec plein de mots orthographiquement corrects. Par exemple le « fils » était bien écrit. Je lui demandais comment elle avait su écrire le mot. Elle m'a répondu qu'elle a vu dans un jeu de société avec ses parents, « montagne » parce qu'elle l'a vu sur une affiche à un tel endroit. Elle avait une mémoire étonnante.

La directrice est très à l'écoute aussi bien pour les élèves en avance que pour les élèves en retard. Les élèves sont ensuite vus par la psychologue qui fait passer les tests. Elle ne nous donne jamais le QI aussi bien des enfants précoces que des enfants en difficulté. Elle nous donne simplement des informations sur l'avance de l'enfant et les possibilités de l'enfant de sauter une classe. Systématiquement elle nous disait oui car c'était des enfants très très en avance.

Il n'y a pas vraiment de projet de suivi, si ce n'est que le travail normal de l'enfant qui est adapté à son niveau autant que faire se peut.

Je fais bien la différence parce que nous avons un bon public, il y a beaucoup d'élèves excellents en classe. Celle-là avec l'autre précoce était au-delà de l'excellence. Elle se démarque et fait des choses que les autres ne peuvent pas concevoir. Des choses abstraites qui ne sont pas les mêmes centres d'intérêt que ceux des autres.

Elle se place dans le premier tiers mais très haut.

Là où je détecte le mieux c'est en mathématique en lecture et littérature qu'elle excelle. En dessin aussi, les productions sont très réalistes, proches de la photo, par la fidélité des proportions et le souci du détail. En général elle a des dispositions partout et pour tout. Elle est excellente en mathématiques et en lecture. Son potentiel s'observe dans toutes les disciplines.

Globalement elle manifeste beaucoup d'envie pour des choses qui méritent leur intérêt qui ont un petit défi intellectuel pour eux. Tout ce qui est trop facile, ce genre d'enfant te le fait pour te faire plaisir. Quand l'activité est trop facile il s'acquitte de sa tâche. Pour parvenir aux résultats, ils vont par des voies compliquées qui leur sont évidentes et n'aiment pas passer par des sentiers battus.

C'est compliqué dans une classe de 28 bambins de s'occuper de tout le monde et de la spécificité des enfants précoces en même temps. Il faut trouver du temps pour tout le monde. Trouver une place où le gamin peut travailler tout seul. Dans un espace avec 28 élèves c'est compliqué. Ça demande beaucoup de temps de préparation, on n'a pas toujours le temps de préparer pour les élèves de SG et de CP en plus de la gestion de la classe. Il faut être honnête,

<p>oui je le fais dans la mesure du possible. J'ai trouvé que ça se passait mieux chez les filles que chez les garçons. Toutes les filles que j'ai eues n'ont pas eu de problème d'adaptation malgré leur avance. Pour les garçons c'est plus dur plus difficile de s'adapter, l'école n'était pas adaptée à eux. Pour les filles c'est plus simple elles s'adaptent plus facilement plus conformistes.</p>
<p>Je les valorise beaucoup. Les enfants qui étaient lecteurs précoces en SG, faisaient la lecture aux camarades. Ils pouvaient être tuteurs pour ceux qui avaient des problèmes. Ils voyaient que tout était trop facile mais au moins ils avaient ce statut, ils étaient reconnus.</p>
<p>Ils abordent spontanément des sujets qui ne sont pas abordés en classe comme l'astronomie, la religion, la mort. Ils en parlent facilement et posent des tas de questions.</p>
<p>Pour répondre aux questions sur la mort, s'agissant de mes élèves, je ne me mouille pas, c'est un terrain que je préfère laisser aux parents. Aux miens je leur dis que c'est un phénomène naturel et que pour eux ça va durer longtemps. Ils vont avoir une belle vie. Ceux qui croient en Dieu ont une vie après la mort et ceux qui n'y croient pas après la mort il n'y a plus rien. Ils ont le droit de croire et de changer d'avis. L'un d'entre eux a décidé de croire en Dieu et m'a demandé une bible. Il est content d'avoir sa religion et de changer d'avis sur la mort et l'après vie.</p>
<p>La petite a un rythme de travail qui le distingue des autres enfants, d'une extrême rapidité, elle devance la consigne parce que pour elle la consigne est une évidence. Elle a déjà fini alors que les autres n'ont pas encore commencé.</p>
<p>Je prévois du travail supplémentaire plus complexe pour elle, je lui permets d'aller à la bibliothèque et j'ai beaucoup de logiciels avec des jeux pour apprendre.</p>
<p>De l'ennui, non, les parents m'ont dit que non, j'ai du mal à croire. Ils avaient toujours des activités de leur choix. Ils adorent dessiner et réalisaient des chefs d'œuvre.</p>
<p>Elle avait des relations amicales et parfois tendues avec les autres camarades. Elle était angoissée et timide. Elle recherche la compagnie d'un adulte plutôt que celui d'un enfant. Les précoces établissaient difficilement des relations avec les autres.</p>
<p>Elle prenait trop peu la parole.</p>
<p>Elle avait une tendance au retrait, à s'isoler.</p>
<p>Sa précocité a suscité des drames, avant que les précoces n'arrivent il y avait des élèves excellents, mais les précoces ont montré un niveau que les élèves excellents étaient incapables d'atteindre. Ces élèves excellents en ont souffert, eux les habitués de la plus haute marche du podium. Les précoces sont restés de marbre et transparents. L'année suivante sans les précoces ils ont retrouvé leur statut de bons élèves. Tout allait trop vite et ils volaient très haut. C'était inaccessible aux autres. Une année il y a eu 4 enfants précoces en classe. Les quatre jeunes enfants se trouvaient toujours ensemble ne se mélangeant que très rarement aux autres. Ils prenaient la parole tout le temps et dominaient tous les débats dans toutes les disciplines. Le tutorat instauré dans l'espoir de les responsabiliser, de modifier les relations entre les enfants à haut potentiel et leurs camarades n'a pas donné les effets escomptés. A la fin de l'année scolaire, deux d'entre eux ont sauté une classe passant de la SM au CP, une autre a sauté deux classes passant directement au CE1. Le quatrième élève a été admis normalement en section des grands, les parents s'étant opposés à un passage anticipé au CP malgré les tests validant son potentiel intellectuel.</p>
<p>Pour en revenir à la petite, elle est très exigeante envers elle-même, capable de questionner le travail proposé par le maître. Tout doit être cohérent, précis, exact. Ce sont des enfants qui aiment tout maîtriser sinon ça produit de l'anxiété. Elle met des barrières que nous n'exigeons même pas. Un contrat didactique que nous n'exigeons pas.</p>
<p>Elle acceptait difficilement les règles.</p>
<p>Ses résultats étaient en dessous de son potentiel. A un moment, j'ai constaté que la pédagogie différenciée ne suffisait plus.</p>
<p>Je ne suis pas sûre qu'elle trouve sa place à l'école toute seule, dans un partenariat avec les parents oui.</p>
<p>L'enseignant doit être au front pour prendre les initiatives parce que l'institution ne fait rien. C'est moi qui ai fait le forcing pour cette gamine, personne ne voulait bouger. Même ses parents étaient dubitatifs parce que son frère était précoce aussi mais d'un niveau supérieur.</p>
<p>Sa présence et celles des autres précoces en classe ont beaucoup modifié ma pratique enseignante.</p>

<p>Ce sont des enfants qui peuvent réussir seuls, qui ont une énorme autonomie pour la plupart. Toute la problématique c'est le temps, Il faut préparer du matériel, des ressources adéquates pour les occuper, pour qu'ils s'investissent, ça fait beaucoup.</p>
<p>Je pense qu'ils ne sont pas tous identifiés par l'école.</p>
<p>Certains s'adapteraient de toute façon. Typiquement les filles elles s'adapteraient à tout. Les garçons se mettent plus facilement en échec.</p>
<p>Les parents jouent un rôle déterminant dans l'accompagnement de l'élévation de leur potentiel et essayaient de trouver le juste équilibre, les nourrir mais sans excès. L'enseignant aussi s'il ne se manifeste pas c'est très mal parti pour l'enfant. Il va droit dans le mur. Il doit faire les démarches nécessaires pour que l'enfant soit identifié testé par le psychologue et pris en charge.</p>
<p>En tous les cas, on a un public à Tamanui qui choisit l'école pour sa réputation. Il y a un effet établissement depuis toujours. Les enfants viennent ici parce que les parents ont choisi l'école pour eux.</p>
<p>Dans notre école les enfants précoces sont reconnus, et on fait le nécessaire pour qu'ils continuent à l'être. Ce n'est pas le cas partout.</p>
<p>On les appelle des enfants précoces je ne connais pas d'autres termes. On ignore la proportion des enfants dépistés et ceux qui ne le sont pas.</p>
<p>Aujourd'hui on en parle de façon très circonstancielle. L'année dernière j'en avais 3 et cette année on n'en parle pas parce que je n'en ai pas.</p>
<p>Il y a des années où on a plus de 2% et d'autres années moins à l'école. Mais les 2% on les a à l'école. C'est comme les saisons, il y a des années où il y en a un peu plus, et l'année suivante il y en a moins, l'année d'après rien du tout, puis ça reprend. La classe qui les accueille est comme une oasis dans le désert pour les enfants surdoués, un lieu propice à leur éclosion et leur épanouissement. Parmi ces jeunes à haut potentiel ayant sauté une classe, certains ressentent la nécessité d'un temps d'adaptation à leur nouvel environnement. Pour d'autres, l'insatisfaction demeure, ils ne trouvent pas toujours leur place à l'école, même après le saut de classe.</p>
<p>La fille il faut chercher.</p>

N°2

Entretien Enseignant-e n° 2 – Ecole publique – Elève F/6/CE1

Elle avait une excellente mémoire et travaillait très vite.
Un psy l'a vu, a eu un entretien avec et lui a fait passer des tests.
C'est une fillette de 6 ans qui a sauté une classe. Elle était au CE1
Ses parents sont demis et « popa'a » (métropolitains blancs), comptables dans l'administration
Elle avait plus d'activités que les autres, plus en quantité et en complexité. Malgré tout elle finissait toujours avant les autres.
Il n'y a aucune mesure de suivi prise à l'école.
Elle a appris à lire plutôt et plus vite.
Ses résultats étaient excellents. Elle travaillait sans jamais forcer. L'excellence était atteinte presque naturellement sans effort particulier.
Elle est dans le premier tiers. C'était très bien et en même temps trop facile pour elle.
Elle était prête pour tout apprendre. Elle avait toutes les dispositions nécessaires pour cela.
Elle travaillait aussi vite qu'un adulte. Un jour j'avais appris un poème en classe, j'ai lu le poème une fois, elle m'avait écouté, répété le poème dans son intégralité. Le lendemain, elle arrivait à l'école et récitait le poème devant toute la classe. Elle avait une mémoire incroyable. Ces enfants sont vraiment spéciaux. Avec l'expérience, je constate qu'hormis quelques phonèmes complexes, l'apprentissage de la lecture était pratiquement achevé pour certains. D'autres ont commencé la lecture tantôt en apprenant les rudiments en maternelle avec la maîtresse, sur « le bout de la table », à la maison avec les membres de la famille. D'autres encore ont appris la combinatoire seuls, puis, par déduction, ont su lire des mots ensuite des phrases. Enfin d'autres encore ont démarré la lecture au CP, puis ont devancé rapidement leurs camarades ordinaires.
Elle était tellement bonne partout que je n'ai pas remarqué une supériorité dans une seule discipline, mais peut-être en Mathématiques.
On n'a rien fait d'extraordinaire, hormis la pédagogie différenciée.
Elle venait à l'école avec des livres souvent elle choisissait les contenus en fonction des thèmes qui étaient vus en classe.
Elle parle souvent de la famille.
Elle est extrêmement rapide à tel point qu'elle s'ennuyait souvent en classe.
Elle avait beaucoup d'activités de différenciation et de complexification. Tu lui donnes des activités tout le temps, tout le temps, elle te les avale. 4 fois plus de travail que les autres mais elle les finissait toutes avant tout le monde.
Elle était fatiguée à la fin à force de finir toutes les activités supplémentaires en même temps ou avant les autres.
Elle avait des relations harmonieuses avec les camarades.
Elle prenait tout le temps la parole, tout le temps.
Elle veut faire avancer ses idées, parler et écrire pour tout le monde.
Elle s'imposait, elle était leader sans le vouloir de par ses idées, la prise de parole, sa volonté, une force de caractère qui tirait tout le monde vers l'avant.
Elle apportait de bonnes idées, enrichissait des débats, et proposait des ouvertures sur beaucoup de sujets. Sur ce point-là elle a beaucoup apporté. Elle trouve des réponses à toutes les questions. Elle suscitait de l'intérêt chez ses camarades.
Elle exigeait toujours des réponses précises.
Elle acceptait les règles facilement.
Les résultats correspondent à son potentiel.

Elle peut trouver sa place si l'enseignant considère sa différence.
Le rôle de l'enseignant est important. S'il répond à la demande de l'enfant, oui. Tout dépend de l'enseignant du dispositif de différenciation mis en place : plus d'activités et plus de complexité. Il faut essayer de tout faire pour ne pas qu'il s'ennuie.
Ce genre d'enfant te donne plus de travail. Elle n'est même pas dans un groupe de bons élèves, elle est au-dessus. C'est encore plus de travail différencié pour une seule personne.
Je pense qu'elle peut apprendre seule. Elle peut apprendre seule si elle vient à l'école et que l'enseignant lui fournit le travail, elle va intégrer les contenus sans problème seule, parce qu'elle apprend vraiment toute seule, elle est autonome. Elle comprend facilement et mémorise facilement.
Je pense que les enfants intellectuellement précoces sont identifiés par l'école, parce qu'ils ont quelque chose de vraiment spécial ces enfants, l'enseignant ne peut pas ne pas les remarquer.
C'est possible de ne pas les voir, ils peuvent être confondus dans un groupe de bons élèves sans être remarqués.
Si on ne s'en occupe pas, ça peut provoquer l'effet inverse, la régression, le recul, détester l'école, manifester de l'ennui et ne rien tirer de l'école.
Non je ne crois pas, les parents les mettent soit dans une école du quartier ou en ville dans une école pas trop mauvaise. Je ne crois pas qu'il y ait de mauvaise école, mais il y a des écoles où il y a plus de chance de trouver beaucoup de bons élèves que dans certaines autres. Des écoles pour enfants précoces il n'en existe pas ici parce qu'il n'y a rien de fait pour eux.
Non ils ne sont pas reconnus parce qu'il n'est pas évident de distinguer un bon élève d'un élève intellectuellement précoce. On n'a pas été formé pour ça.
Peut-être les surdoués, ou précoces, je ne sais pas. Les termes sont employés sans trop savoir ce que l'on met derrière.
Je pense qu'il y a 2% d'enfants dépistés dans une école.
A la télévision on en parle. On voit des émissions à la télévision. Autrement, en dehors du petit groupe restreint formé du psychologue des parents et des enseignants on n'en parle pas vraiment.
Je pense que c'est possible, la petite dont je parle les parents vivent dans un quartier social à Faaa. Cela signifie que l'on trouve dans tous les milieux, et qu'il y en a beaucoup plus que l'on imagine. 2% c'est possible.
Aujourd'hui, elle est joignable.

Entretien Enseignant-e n° 3 – Ecole publique – Elève G/7/CM1

Kenji était un enfant différent, il semblait posséder un cerveau électronique. Avant que tu n'aies terminé un cours, une leçon, une explication, il avait tout compris. J'étais déstabilisée et désarçonnée par cette rapidité de compréhension. Il avait déjà deux années d'avance avant d'arriver au CM1. Il était très attachant, hyper émotif et hyper sensible, petit de taille et portant des lunettes. Il avait un handicap, les jambes un peu tordues et le bras gauche n'était pas très mobile. Physiquement il avait une certaine fragilité, comme s'il était en train de quémander de l'amour. A côté de ça, j'avais l'impression qu'il avait un logiciel hyper sophistiqué à la place d'un cerveau. Il avait une telle curiosité qui faisait qu'il partait de l'avant loin, loin devant au-dessus des autres. Il avait sa propre démarche et son propre mode de fonctionnement que je ne comprenais pas. Pour moi c'était un petit génie. Il perdait son temps dans cette classe. J'ai proposé un autre saut, sa mère s'était opposée disant que son physique et sa taille pouvaient lui causer de nouveaux problèmes. L'enfant avait déjà été vu par une psychologue dès le CP. Il avait une hypersensibilité et une empathie qui faisaient de lui un enfant vraiment spécial. Lorsqu'un camarade souffrait, il était capable d'entrer dans sa tête pour comprendre ce qu'il endurait. Il compatissait. Il n'était jamais odieux n'affichait jamais de comportement de suffisance. Il ne supportait pas l'injustice. Ça le révoltait. J'ai appris par sa mère qu'il avait des troubles de sommeil, des sommeils difficiles. Malgré le calme apparent en classe, c'est un enfant qui était très anxieux, cette anxiété, il ne la manifestait pas en classe, mais à la maison. Je ne l'ai pas trop remarquée. En classe, je ne m'occupe pas spécialement de lui, il y a les autres, ceux qui sont en difficulté et qui sont lents. On est pris par le programme qu'il faut boucler à la fin de l'année pour tout le monde. Lui n'a pas vraiment besoin de moi.

C'est un garçonnet de 7 ans qui a sauté deux classes avant d'arriver au CM1.

Le père, un chinois est directeur d'Air Moorea et sa mère une métropolitaine couturière. Son père nourrissait sa précocité à la maison et comblait mes insuffisances et mes lacunes en pédagogie. Je n'étais pas du tout préparée et pas formée non plus pour enseigner à ce genre d'enfant.

Il lui était difficile de faire du tutorat, car il n'arrivait pas à se mettre au niveau des autres, à expliquer non plus. Il ne le savait pas, il était trop loin. Par contre il s'exprimait et trouvait son épanouissement dans les rôles d'acteurs de pièces de théâtre. Il avait beaucoup d'humour. Il choisissait les pièces humoristiques lui-même et dirigeait ses camarades avec autorité et certitude. Le théâtre le rapprochait de ses camarades, il se mêlait à eux, heureux, parce qu'il se sentait comme eux et non plus différent. On aurait cru que sa différence le faisait souffrir. C'était un moment de grand partage. Aussi, il lisait énormément il était souvent plongé dans les livres.

Il n'y avait aucune mesure prise à l'école ni dans la sphère du système éducatif. Pendant longtemps, on nous a fait croire que de toute façon, ils réussiront, votre énergie doit être mise au service des enfants en difficulté.

Il était content d'avoir une note très moyenne en sport, au moins il se sentait comme tout le monde. Sans la note de sport, il avait 20 sur 20 comme moyenne trimestrielle et générale. C'était ahurissant ! Il trouvait que sa note en sport représentait pour lui une consolation, qu'il était petit et qu'il avait un problème.

Kenji est dans le premier tiers très très haut, il a atteint les sommets de l'excellence. Pour moi c'était un petit génie qui n'avait pas de place à l'école telle que nous la concevons, telle qu'elle existe.

Il allait au-delà de l'information pédagogique au-delà de la connaissance recherchée. Il approfondissait la connaissance en permanence. Il y avait chez lui une telle curiosité intellectuelle une telle quête du savoir qu'on avait l'impression qu'il n'allait jamais s'arrêter et qu'il n'avait pas de limite. Il avait une écoute affinée qui lui permettait de tout capter et d'anticiper. Il peut être sous la table en train de ramasser une bille ou sa gomme, il se rassoit, lève le doigt et répond à la question. Il peut être occupé à une tâche, et écouter en même temps, faire plusieurs choses en même temps.

<p>Il s'accommodait aux activités trop faciles pour lui. Il essayait de trouver son compte malgré tout, pour effectuer un calcul simple en Mathématiques, il utilisait des procédures compliquées et longues. Même après avoir sauté deux classes, c'était encore trop facile. Moi, formatée, j'avais honte de mes procédures toutes faites. Il savait ce que j'éprouvais, alors il m'expliquait les siennes à l'insu de ses camarades pour ne pas me vexer devant la classe. Il avait une telle maturité, il fallait y penser à cette délicatesse. Pour me montrer qu'il avait raison, il refaisait le calcul devant moi avec la calculatrice. Il était affable jamais prétentieux. A chaque fois que je me trompais, il ne me corrigeait pas seulement en Mathématiques mais partout avec ses propres conceptions et ses démarches. J'étais dépassée par cet enfant. Pas une seule fois je l'ai vu baisser les bras. J'aurai aimé le serrer dans mes bras pour ses qualités humaines qui contrastaient avec ses capacités intellectuelles.</p>
<p>Kenji excellait dans toutes les disciplines, mais en Mathématiques il atteignait des sommets. Il avait 20 sur 20 partout, en note trimestrielle et annuelle. Du jamais vu ! Cet enfant précoce passionné de littérature humoristique, ayant sauté deux classes, a obtenu la note maximale 20 comme moyenne annuelle du CP au CM1 ».</p>
<p>De lui-même, il s'immergeait dans la littérature. Il aimait tous les genres mais appréciait particulièrement les textes pleins d'humour.</p>
<p>Il adorait lire, il amenait des livres de pièces de théâtre. C'était sa passion la littérature humoristique. Il parvenait à entraîner la classe pour monter la pièce, distribuait les rôles et les répliques pour que la pièce soit jouée et présentée à d'autres classes ou à l'école. Il partageait sa passion pour la lecture et son humour avec ses camarades.</p>
<p>Alors pour les notions hors programmes, n'en parlons pas, il en avait des tas à proposer à la classe. Je le laissais faire.</p>
<p>Il était extrêmement rapide, Il fallait surtout l'occuper. Comme il aimait lire, il s'occupait bien.</p>
<p>Il lisait dans la bibliothèque de la classe ou allait chercher des livres dans la bibliothèque de l'école. Il ne dérangeait jamais.</p>
<p>J'ai vu Kenji s'ennuyer.</p>
<p>Il faisait des efforts pour être comme les autres. Il faisait tout pour être « normal ». Sa différence lui faisait peur et le déstabilisait. L'humour était son arme préférée.</p>
<p>Kenji laissait la parole aux autres. Il avait des livres sur les genoux qu'il lisait tout en m'écoutant.</p>
<p>Kenji est leader. Il dirigeait la mise en scène des pièces de théâtre. Pendant la récréation il distribuait les rôles dans la cour de l'école. Les pièces étaient choisies par lui à la maison. Je les lisais avant pour vérifier le niveau de difficulté. Il sélectionnait essentiellement les pièces humoristiques.</p>
<p>Il organisait la liste des pièces de théâtre de A à Z, de la distribution des rôles, des répliques jusqu'à la représentation. Il adorait ça. Il est leader mais ne se met jamais en avant. Il inhibait son potentiel pour le faire, pour s'accommoder aux autres enfants, pour être comme eux.</p>
<p>Les camarades ont profité de sa précocité sur beaucoup de points. A la longue ils commençaient à faire comme lui, à l'imiter. Ils profitaient de son raisonnement et de ses démarches inédites, même si le tutorat a été une tâche difficile pour lui, il était tellement haut qu'il avait du mal à se faire comprendre. Je dirai qu'il a illuminé la classe par son intelligence sa simplicité et son humilité. Les élèves apprenaient et mémorisaient les répliques seuls dirigés par lui. Il s'occupait lui-même de faire les réglages avant la présentation de la pièce aux élèves de l'école. C'était comme un jeu. Kenji était un cadeau pour les élèves de la classe.</p>
<p>Kenji était exigeant de justice, révolté contre l'injustice. Il m'arrivait de gronder des élèves injustement, impulsivement peut-être, ça le révoltait et il manifestait son mécontentement, son désaccord tout haut. Il fait souvent preuve d'empathie. Il avait des exigences de résultat, que tout soit parfait, juste et précis. Il attendait beaucoup de l'école, il aurait aimé que j'aille beaucoup plus loin avec lui. Il savait que j'étais limitée, il comprenait. Sa chance a été son père qui a essayé de satisfaire sa soif d'apprendre.</p>
<p>Il acceptait facilement les règles pour faire comme tout le monde.</p>
<p>Je pense que ses résultats étaient en dessous de son potentiel. Les notes ne correspondaient pas à son très haut potentiel. L'enseignement n'était peut-être pas à la hauteur de ce qu'il pouvait donner. Mes évaluations, les évaluations nationales n'ont aucune garantie de son extrême intelligence et sa finesse humaine.</p>
<p>Quelque part je pense qu'il a trouvé sa place à l'école, il était heureux et épanoui avec ses camarades qui l'aimaient beaucoup. Ce sont ses qualités humaines qui les attiraient vers lui et en arrière-plan son intelligence exceptionnelle.</p>

L'école n'a pas toujours fait ce qu'elle aurait dû faire.
J'ai assisté comme une impuissante à ses capacités d'autonomie, ses qualités intellectuelles. Il m'a fait comprendre qu'il fallait faire confiance aux enfants. C'est une belle leçon pour moi.
Il peut réussir seul mais ces enfants exceptionnels ont besoin de ressources et de pistes.
Tous ne sont pas malheureusement identifiés.
Ceux qui ne sont pas remarqués sont livrés alors à eux-mêmes. Ils régressent. Ils se fondent dans la masse. Il faut que les parents prennent le relais.
Ceux qui s'en sortent sont ceux qui ont le soutien affectif parental, le soutien et la compréhension. C'est l'essence même de la vie. Même s'ils ne sont pas compris par leurs parents, ce n'est pas chose aisée pour des enfants comme ça d'être compris par les adultes. Ils ont besoin d'être écoutés, d'être accompagnés.
Ils sont souvent influencés par un effet établissement dans le choix de leur école. L'école 2+ 2 de Punaauia attire les bons élèves. Nous en avons beaucoup à l'école. Comme lui, non il est vraiment l'exception.
Kenji a explosé, il a percé. Son intelligence a été reconnue au sein de sa famille. Je pense que le milieu où vit l'enfant est prépondérant, surtout on naît avec ou sans.
On devrait les appeler « enfants très intelligents ».
Il est difficile d'ailleurs d'estimer le pourcentage d'élèves précoces repérés ou non.
On en parle de façon circonstancielle lorsqu'on est confronté à ces élèves.
On n'a pas été formé pour les repérer, les prendre en main. Ce n'est pas impossible les 2%
Kenji est parti faire des études aux Etats-Unis, j'avance sans certitude.

N° 4

Entretien Enseignant-e n° 4 - Ecole Publique – Elève F/7/CM1

<p>C'est une fille, elle finit vraiment en avance quand je dis en avance ça faisait à peine cinq minutes que j'avais donné du travail, que ça soit un travail de groupe ou individuel ça concernait toutes les matières ça concernait aussi bien l'art, tous les domaines elle prenait de l'avance ça ne lui suffisait pas, je veux dire que ça ne s'arrêtait pas juste à de l'avance, elle recherchait toujours à savoir plus quand ça arrive à ce stade là on se pose des questions. C'est à ce moment-là que j'ai fait des démarches et la psychologue scolaire a pris le relais.</p>
<p>C'est une fille de CM1.</p>
<p>Elle a 7 ans et quelques mois, elle a sauté une classe après avoir passé les tests avec la psy.</p>
<p>Militaire – employée de commerce.</p>
<p>J'avais commencé en lui donnant du travail de CM1 mais elle prenait une telle avance et elle a commencé à être perturbatrice c'est à ce moment-là que nous avons pris une décision.</p>
<p>C'est l'enseignante qui fait le choix de faire bouger les choses, sincèrement il n'y a pas d'aménagement, c'est seulement la décision de l'institutrice qui est à l'origine de l'opération.</p>
<p>Elle a eu un projet de suivi juste pendant les semaines d'adaptation et après non parce qu'enfin de compte elle a dépassé tout le monde et s'est retrouvée meilleure de la classe en CM1 qu'elle a rejoint 4 semaines après la rentrée.</p>
<p>Ses résultats scolaires sont excellents. Elle avait 19 de moyenne.</p>
<p>Elle était dans le premier tiers.</p>
<p>Elle avait une grande motivation, très curieuse et une soif d'apprendre. Elle était aux aguets pour en savoir toujours plus.</p>
<p>Elle était toujours à la recherche de quelque chose. Elle était capable de parler de la fusion des atomes avec des détails, je veux dire qu'ils sont allés loin avec son père qui essayait de répondre à sa curiosité.</p>
<p>Elle était très à l'aise dans tous les domaines.</p>
<p>Elle cherchait elle-même ce qu'elle voulait savoir, elle le faisait avec son père qui était son complice.</p>
<p>Les quatre semaines qu'elle a passées au CE2, je n'ai pas trop eu le temps de voir de très près. Je crois qu'elle avait une préférence pour les sciences.</p>
<p>Pendant les 4 semaines passées en CE2, dès qu'on parlait des sciences ça la mettait dans un état d'excitation. T'es sûre qu'elle va tout faire pour avoir l'information la plus précise sur le sujet. Elle est rentrée chez elle puis s'est aussitôt mise à chercher sur internet et dans les livres qu'elle possédait. Elle est aidée par son père.</p>
<p>Sans problème, c'était toujours le point de départ. A partir d'une notion de sciences abordée en classe ou d'un objet ou d'une matière, elle extrapolait et elle allait très loin.</p>
<p>Elle répondait très vite, elle finissait les exercices très vite aussi. Ce n'est pas juste une vitesse il y a quelque chose de puissant derrière. Ces enfants sont spéciaux. Ils travaillent à un rythme incroyable et l'on a souvent du mal à les suivre et les contenir. Il arrive à ces enfants atypiques de se tromper sur des questions simples ou banales.</p>
<p>Je lui refaisais des exercices de lecture compréhension avec des autocorrectifs. Elle me les dévorait. J'arrêtais au bout de cinq feuilles. Je lui proposais des situations problèmes. Là aussi elle finissait très vite.</p>
<p>Quand elle avait fini les 3 premières feuilles elle regardait à droite à gauche, elle commençait à poser sa tête sur la table. Il y avait une autre élève qui avait la même note qu'elle, quand elle avait fini elle dessinait et ne dérangeait personne. Lors des deux dernières semaines passées en classe, elle a</p>

commencé à se sentir mal, à jeter des petits papiers sur les enfants, alors qu'au début c'était une fille calme mais après ça commençait à l'agacer.
Au début ses relations avec les autres étaient harmonieuses mais après c'est devenu conflictuelles.
Elle prend tout le temps la parole dans toutes les matières, sinon elle va donner la bonne réponse aux autres pour qu'ils lèvent le doigt.
Elle était leader dans son groupe et en classe mais ça s'est dégénéré vers la fin.
Il y a eu deux étapes, d'abord elle voulait aider mais j'ai dû lui expliquer qu'aider n'est pas donner la réponse mais aider dans le cheminement. Au début ça se passait bien puis après elle était devenue individuelle, elle s'est retirée seule dans son coin. J'ai dû la forcer un peu à faire du tutorat. Après elle pouvait faire ce qu'elle voulait.
Elle était très précise et exigeante. C'est surtout dans le domaine des sciences mais ça transcendait toutes les disciplines. Le cours de sciences était un dialogue entre elle et moi.
Elle acceptait les règles et elle s'auto disciplinait.
Sincèrement je pense qu'elle pouvait faire encore mieux mais moi je suis limitée par la gestion du groupe. Le groupe classe a besoin de moi et à un moment donné, je suis obligée de m'arrêter avec elle pour que les autres puissent avancer je ne peux pas m'occuper que d'elle trop longtemps.
Je pense qu'elle n'a pas trouvé sa place, on parle de l'éducation différenciée où on tient compte de chaque enfant, mais on ne peut pas. Il y a un moment où moi je vais être limitée par le niveau de chacun. L'hétérogénéité de la classe permet de faire certaines choses. On a beau avoir différents niveaux, mais à un moment ce n'est plus possible, je suis persuadée qu'on freine l'enfant précoce.
Je pense que l'école ne l'aide pas assez ou pas du tout.
Je me suis questionnée réinterrogée sur ma manière d'enseigner, essayer de répondre à ses besoins.
Je pense qu'elle peut réussir seule, mais elle a besoin d'une méthodologie de travail. Il y a des enfants où tu es obligé de lui montrer le chemin mais elle, elle a différentes approches par rapport au savoir. Elle innove ou invente des démarches.
Oui on peut les repérer en constatant leur capacité comme cette petite.
Leur sort dépend de leur quotient intellectuel. S'il a un QI fantastique, élevé, je pense qu'à un moment donné ça peut poser problème mais il y en a qui s'en sortent très bien. Au moment de l'adolescence je ne sais pas ce que ça va donner. Ça dépendra de son environnement et sa capacité à aller de l'avant coûte que coûte.
Ils ont été accompagnés par les parents, l'école, leur volonté de réussir.
En 28 ans de carrière, j'ai eu trois élèves qui ont choisi l'école privée. Ça dépend des parents.
Ils sont reconnus un peu plus maintenant.
D'un côté il y a des enseignants qui ne veulent pas du tout entendre parler de cela. Ils disent qu'on est tous égaux. Les enfants précoces apprennent tout simplement plus vite que leurs camarades, il n'y a pas à faire des histoires pour ça. Et il y a ceux qui ne veulent pas limiter ces enfants à l'enseignement classique et qui veulent faire quelque chose. Ici on est deux et on a dû batailler pour défendre les enfants précoces mais on se heurte aux collègues et aux autres.
Je ne sais pas il faudrait voir et vérifier les 2%.
Cette année elle a changé d'école.

N° 5

Entretien Enseignant-e n° 5 - Ecole Publique – Elève F/2/STP

Elle était en STP, elle avait deux ans et avait un niveau de SP. Elle comprenait très bien et répondait aux questions sans difficulté, en langage et en mathématiques, elle produisait des phrases complexes avait un discours cohérent. Je l'ai signalée. Suite à ce signalement, a suivi une équipe éducative. Le psychologue scolaire qui a eu un entretien avec elle a donné un avis favorable pour qu'elle aille en SP. On l'a quand même laissé finir son année de STP. A la rentrée scolaire suivante, elle est passée directement en SM, les institutrices lui ont fait passer des tests d'évaluation.
C'est une fille de 2 ans.
De la section des petits, elle est passée de STP en SM.
La mère est agent de bureau et le père policier municipal.
Des ateliers avec des activités plus complexes lui sont proposés. Tantôt elle avait des activités de SM plus complexes, mais de temps à autre je lui faisais faire des activités de SP, j'estimais qu'elle en avait encore besoin.
Il n'y a pas vraiment de mesures prises pour elle. Il faut dire que je n'en avais pas parlé. On échange avec les collègues pour avoir leur avis.
Nous avons un regard critique et en même temps bienveillant sur la gamine pour savoir si tout se passe bien dans la classe supérieure.
Ses résultats sont excellents, toutes les compétences sont bien acquises.
Elle est dans le premier tiers
Elle est prête pour les apprentissages proposés.
Comment il se comporte face aux apprentissages ?
Elle avait un langage plus approfondi plus poussé plus avancé que les enfants ordinaires.
Il a fallu complexifier les activités sinon elle s'ennuyait.
Elle parlait beaucoup de la famille.
On en parle beaucoup en classe.
Elle avait une exécution rapide, un rythme de travail ultra-rapide.
Je la mets en autonomie avec des activités ludiques pour l'occuper.
Plus de suractivité pour montrer qu'elle était là, qu'elle s'ennuyait, en faisant du bruit, en monopolisant la parole surtout quand on est en grand groupe.
Elle avait des relations conflictuelles. Elle passait d'un pôle à un autre : de l'amour à la haine, de la guerre et la paix.
Elle avait tendance à monopoliser la parole dans toutes les disciplines.
Quand elle a pris ses marques, elle a tendance à commander et à faire la maîtresse.
C'est un peu tôt de le dire, le tutorat était difficile à mettre en place du fait du jeune âge. Les enfants sont encore très centrés sur eux-mêmes. C'est vrai que les camarades étaient un peu étouffés par elle, la force de caractère, une personnalité déjà affirmée.
Elle n'aime pas se tromper, elle aime être valorisée. A ce stade-là, les enfants se comportent tous ainsi.
Elle acceptait les règles plutôt difficilement.
Les résultats montraient qu'elle était très en avance
Oui, on leur a proposé des activités plus complexes pour l'aider à trouver sa place.
Je me suis sentie obligée de changer ma manière d'enseigner, sinon c'est le bazar surtout quand elle commence à s'ennuyer.

<p>Je ne pense pas qu'ils puissent réussir seuls. D'abord ils sont petits, ils ont besoin d'être guidés. A ce stade ils aiment faire plaisir à papa, à maman, à la maîtresse, s'il n'y a personne à côté, ils ne peuvent pas s'affirmer, ils ont besoin d'être socialisés.</p>
<p>Je pense qu'ils ne sont pas tous identifiés, parmi ceux-là il y a des enfants agités, on s'est focalisé sur un comportement, ou encore que l'on a enfermé dans des catégories qui les empêchent de s'épanouir. Il y en a qui passent entre les mailles du filet. On s'est focalisé sur un aspect de l'enfant et omis le reste.</p>
<p>Ceux qui ne sont pas repérés, l'école les sanctionne, c'est un lieu où ils s'ennuient.</p>
<p>Je pense qu'ils pourraient s'en sortir à condition que l'on ne les dégoûte pas de l'école, même s'ils ne sont pas identifiés, parce que même s'ils ne parlent pas, ça réfléchit quand même, ils apprennent. C'est un tout, il faut qu'ils soient cadrés accompagnés au niveau familial, institutionnel. De cette manière, il n'y aurait pas d'échec.</p>
<p>Ici à Heitama, ils viennent de partout. Il n'y a pas de bonne école, une école meilleure qu'une autre. Tout dépend de l'enseignant, des enseignants. S'il y a une bonne dynamique pédagogique, une bonne entente entre les enseignants, c'est plus facile.</p>
<p>On les considère comme les autres. Après un saut de classe, on les oublie presque dans leur classe.</p>
<p>On ne met pas d'étiquette sur le front des enfants, ce sont juste des enfants qui se débrouillent bien, mieux que les autres.</p>
<p>Je pense qu'ils ne sont tous identifiés parce qu'on ne sait pas tout de ces enfants et on n'est pas formé non plus.</p>
<p>On parle davantage d'enfants qui ont des difficultés scolaires, ils attirent toute l'attention du corps enseignant. A côté de ça, il y a des enfants précoces qui demandent des activités complexes, et ils sont mis de côté. Pour finir, ils peuvent se dire « puisque l'on s'occupe que des enfants en difficulté, je vais me mettre aussi en difficulté » comme ça on va s'occuper de moi. Je pense qu'il faut s'en occuper comme on le fait avec des enfants en difficulté en s'adaptant à ceux.</p>
<p>Je pense qu'il y en a bien plus, ils ne sont pas signalés. Il y a des freins du côté de l'institution, des directives institutionnelles qui n'encouragent pas les sauts de classe. Il y a du flou et du vide institutionnel.</p>
<p>Les élèves qui ont bénéficié d'un saut de classe ont eu un parcours réussi jusqu'au primaire parce que beaucoup vont à côté. Après le primaire, on les perd de vue.</p>

N° 6

Entretien Enseignant-e n°6 —Ecole publique – Elève F/5/CP

<p>Il s'agit d'une fille ayant été signalée depuis la SG. En SG elle était capable de lire un album, toute seule. Elle a été vue par le psychologue qui a fait passer des tests de QI. Elle a bénéficié d'un passage anticipé elle est donc arrivée chez moi au CP en cours d'année.</p>
<p>C'est une fille de 5 ans.</p>
<p>Elle a sauté la SG en cours d'année. Elle savait déjà lire en maternelle et elle s'y ennuyait. Elle est arrivée dans ma classe au mois de Mars en même temps qu'une autre petite du même âge. Elle était capable de raconter sans erreur un récit dans ses moindres détails sans se tromper après avoir écouté la maîtresse une unique fois.</p>
<p>Ses parents sont employés de la fonction publique et policier</p>
<p>Au niveau pédagogique, il y a eu au départ une mise à niveau uniquement en Mathématiques. Tout n'a pas été vu en maternelle. En lecture ce n'était pas nécessaire, tous les sons ont été vus et la combinatoire était acquise. La lecture était fluide, l'espace entre les mots était bien acquis, en production d'écrit aussi, au niveau de la maîtrise de la langue il n'y avait vraiment aucun problème.</p>
<p>Au niveau de l'école il n'y a rien de vraiment spécial à part la conception du projet passerelle entre les deux écoles maternelle et primaire qui a conduit les enseignants à déplacer les enfants d'une école à une autre, d'une classe à une autre. Mais il faut dire que c'est un même groupe scolaire et les deux écoles sont implantées côte à côte. L'entente entre les deux directeurs des deux écoles a facilité les choses. Le passage de la SG au CP s'est fait par étapes. Elle a commencé à venir passer d'abord une matinée, puis on a augmenté progressivement le volume horaire jusqu'à l'adaptation complète.</p>
<p>Il y a eu aussi un projet de cycle et des conseils de cycle pour visualiser le parcours de l'enfant, pour voir comment il évolue, si tout se passe bien.</p>
<p>Ses résultats scolaires étaient excellents. Elle était première avec l'autre petite précoce arrivée en même temps qu'elle de la maternelle.</p>
<p>Elle est bien placée dans le premier tiers, elle devançait les autres camarades de classe de loin alors qu'elle arrivait de SG.</p>
<p>C'est une petite qui avait une telle soif d'apprendre, elle avait toutes les dispositions nécessaires pour être une très bonne élève.</p>
<p>Elle était très dynamique et avait des facilités pour apprendre.</p>
<p>Elle avait ses domaines de prédilection. En langage, en lecture, en littérature. Elle était à l'aise en français et en Mathématiques aussi, elle aimait bien dessiner.</p>
<p>Le saut de classe a été une réponse à sa précocité. Les activités de CP répondaient suffisamment à ses besoins.</p>
<p>Une fois qu'elle avait pris ses marques, elle s'est mise au-dessus de ses camarades, finissant souvent avant eux.</p>
<p>Pour compléter le programme de travail ordinaire destiné à toute la classe, des ateliers avec des fichiers autonomes sont prévus pour ce genre d'élève.</p>
<p>Elle se comportait normalement et ne montrait aucun signe d'ennui.</p>
<p>Ses relations avec ses camarades étaient harmonieuses.</p>
<p>Elle prenait la parole normalement. Mais elle n'était pas leader. Mais elle était à l'écoute des autres, très empathique.</p>
<p>Dans sa manière de travailler, elle a influencé ses camarades à faire comme elle. Elle suscitait la compétition et de l'admiration de ses pairs à cause de son jeune âge.</p>
<p>Le niveau CP correspondait à son potentiel et répondait à ses besoins.</p>
<p>Je pense qu'elle a trouvé sa place et ne se sentait pas différent des autres. L'école l'a aidé à trouver cette place.</p>
<p>Oui, on lui a fait sauter de classe, elle a bénéficié des cours de sa nouvelle classe. On s'est vraiment occupé d'elle.</p>

Non, j'ai toujours différencié même sans la présence des enfants précoces. Chaque année, j'ai une population hétérogène.
Cette petite-là je pense qu'elle peut réussir seule, à condition qu'elle soit accompagnée.
Mais je pense que le petit garçon était tellement réservé qu'il n'a pas été identifié en SG, c'est moi qui l'ai signalé au CP, les tests ont révélé sa précocité. Il est resté deux mois au CP, puis est passé au CE1. Il se pourrait qu'il y en ait d'autres comme lui qui n'ont pas été remarqués.
Ceux qui n'ont pas été repérés risquent de s'ennuyer et de perdre l'intérêt qu'ils ont pour l'école.
Les parents sont souvent les premiers à remarquer la précocité de leur enfant. Ils vont se battre pour qu'ils réussissent. Ils vont informer l'enseignant. L'école, si la précocité est avérée, va prendre le relais. Ceux qui ne sont pas repérés ni par l'enseignant, ni par l'école peuvent s'en sortir comme les autres élèves, ceux qui ne sont pas précoces.
Il n'existe pas d'école pour enfants précoces à Papeete ni en Polynésie, c'est vrai qu'on les retrouve fréquemment dans des écoles de la ville à cause de la mixité sociale.
En plus ils ne sont pas reconnus, pas suffisamment.
En Polynésie, ces élèves sont appelés des enfants précoces.
La proportion d'élèves dépistés est petite, j'en ai vu 4 depuis que je suis là.
En dehors des enseignants, seuls les parents ou psychologue en parlent.
C'est possible qu'il y en ait 2% aussi en Polynésie mais on n'est pas formé pour les reconnaître et les former comme ça devrait l'être.
Les enfants précoces qui ont été testés par la psy sont encore à l'école.
Ils sont joignables.

N° 7

Entretien Enseignant-e n°7 – Ecole privée – Elève F/6/CE1

Mariette avait un an d'avance en arrivant au CP. Avant d'arriver ici elle était à l'école internationale de Punaauia au CP qu'elle a quitté en cours d'année. Elle a terminé son dernier trimestre de CP à l'école de Fariimata puis elle est arrivée cette année au CE1. Elle est actuellement dans ma classe.
C'est une petite fille 6 ans qui a sauté la SG. Elle est aujourd'hui au CE1
Sa mère est comptable, son père je ne sais pas.
La direction a décidé de les regrouper ensemble dans la même classe. Ils sont trois enfants précoces cette année dans la même classe. Elle a tendance comme les deux autres à se comporter comme un bébé. Au début de l'année elle était très effacée.
Ils sont rassurés d'être ensemble parce qu'ils savent qu'ils sont les plus jeunes de la classe.
La direction a décidé de les mettre ensemble ce qui n'a pas plu aux collègues. La pédagogie repose sur mes épaules. Je me débrouille toute seule.
Il n'y a pas vraiment de projet de suivi concernant l'enfant.
Ses résultats sont corrects.
Elle est dans le deuxième tiers.
Il y a un manque de confiance, cette tendance à se comporter comme des bébés. Autrement l'acquisition précoce de la lecture la distingue un peu des autres et en même temps lorsqu'elle est noyée dans la masse, au final rien ne les distingue vraiment.
Elle se comporte comme tout enfant normal.
J'ai pensé au départ que c'était en lecture qu'elle excellait parce qu'elle a appris à lire très tôt, mais elle est plutôt à l'aise et se démarque en Mathématique, à la maison elle est poussée par les parents dans cette discipline, sa mère est comptable, elle met la pression.
Pour l'heure le saut de classe et les activités différenciées proposées dans les groupes suffisent.
Elle amène des documents qui ont des liens avec nos projets parce qu'on a abordés ces sujets en classe.
Elle parle souvent de la famille.
Marion était très lente au début et ça va mieux maintenant.
Le travail en ateliers l'occupe beaucoup.
Elle est assez effacée mais joueuse et bavarde.
Mariette est une vraie petite chipie qui aime embêter ses camarades.
Elle a besoin d'être sollicitée sinon elle ne s'exprime pas beaucoup.
Beaucoup de tutorat est demandé aux enfants précoces de la classe, mais Mariette n'est pas très à l'aise dans ce rôle.
Elle a un esprit compétitif à cause de la pression mise par la maman qui veut à tout prix en faire une battante et une excellente élève en Mathématiques, une pression qu'elle gère difficilement.
Mariette a besoin d'être cadrée de temps à autre au niveau de la discipline.
Mariette comprend vite mais le passage à l'écrit est plus lent. C'est vrai qu'elle peut faire mieux, aller plus loin en Mathématiques.
J'ai constaté une bonne intégration de chaque élève précoce en classe. Le saut de classe est une réponse à leur précocité. Mais le problème de la fragilité du fait de leur jeune âge demeure.
L'école l'aide à trouver sa place.
Au début de l'année, je stressais pas mal, on m'a annoncé que j'allais avoir trois enfants précoces dans ma classe. Je m'attendais à des élèves hyper-intelligents. Aussi on m'a parlé de précoce et de précocité intellectuelle. Tout ça m'a fait un peu peur. Au fait ce sont des enfants qui ont appris à lire plutôt que les autres, mais ils ont les mêmes bases que les autres. Pour moi précoces, ce sont vraiment les meilleurs, ce sont les surdoués. Au début de l'année je les ai intégrés dans le groupe des

bons élèves. J'avais prévu des activités plus complexes. Mais je me rends compte qu'ils ont des difficultés, de lenteur, des difficultés liées à leur jeune âge, des difficultés à l'écrit, des difficultés dans tel ou tel autre domaine.
Ils ont besoin d'être accompagnés pour réussir.
Je pense qu'ils ne sont pas tous identifiés.
L'enseignant joue un rôle important dans le repérage et l'enseignement prodigué qui puisse nourrir cette précocité intellectuelle de l'enfant. Ils peuvent s'en sortir quand même. Vont-ils exploiter au maximum leur potentiel ? je ne crois pas.
Il y a deux raisons : l'école, surtout l'enseignant et les parents qui font tout pour que leur enfant s'en sorte bien et soit bien nourri.
Non il n'y a pas d'école pour enfants précoces, les parents ont eu vent de telle ou telle bonne école. Ils choisissent en fonction de cela.
Ils ne sont pas assez reconnus, on a une connaissance insuffisante de ces enfants. La discussion d'aujourd'hui m'a bien éclairé.
Enfant précoce, c'est le terme utilisé pour les nommer.
C'est difficile d'évaluer la proportion des enfants dépistés et ceux qui ne le sont pas.
Les enseignants, le psychologue, les parents en parlent de façon circonstancielle
On retrouve les 2% à l'école.
Oui, elle est joignable, du courrier aux parents.

Zazie a fait la maternelle en France avant d'arriver à Tahiti. Elle a fait le CP à Tahiti après avoir sauté la SG. Les parents ont consulté un psychologue libéral qui lui a fait passer des tests, elle a sauté la SG.
Zazie est une petite métrô très vive et dynamique.
Son papa est employé administratif d'entreprise, la maman travaille dans la communication.
Il y a 3 petits précoces en classe. La pédagogie repose sur mes épaules. Je me débrouille toute seule.
Pas vraiment d'aménagement spécial pour eux.
Les résultats scolaires sont corrects.
Zazie est dans le premier tiers.
Le saut de classe lui suffit, elle a les bonnes dispositions pour apprendre.
Elle est discrète mais elle a besoin d'être rassurée. Elle a un comportement un peu bébé. Mais elle apprend normalement.
Zazie a de très bons résultats en français et en mathématiques.
La pédagogie différenciée proposée dans les groupes suffit. Elle aime dessiner, elle réalise des chefs d'œuvre.
Elle amène des documents qui ont des liens avec nos projets parce qu'on a abordés ces sujets en classe.
Elle avait un rythme lent au début de l'année, ça va beaucoup mieux, elle accélère de plus en plus.
Les élèves qui terminent plutôt vont dans les ateliers. Ils travaillent avec des autocorrectifs déposés dans les ateliers.
Zazie est très dynamique un peu effacée parfois.
Zazie sélectionne ses copines, sinon elle a des relations normales avec tout le monde.
C'est une bonne tutrice, elle a su calmer bien cadrer un hyperactif que j'ai mis à côté d'elle.
Elle a des exigences normales.
Elle fonctionne normalement, accepte les règles sans compromis.
Elle est à son niveau.
J'ai constaté une bonne intégration de chaque élève précoce en classe. Le saut de classe est une réponse à leur précocité. Mais le problème de la fragilité et de la confiance du fait de leur jeune âge est visible chez les trois précoces.
L'école fait le nécessaire pour qu'ils soient à leur place.
Au début de l'année, je stressais pas mal, on m'a annoncé que j'allais avoir trois enfants précoces dans ma classe. Ça m'a un peu effrayé. Ils ont appris à lire plutôt que les autres, J'avais prévu des activités plus complexes.
Elle a besoin d'être accompagnée pour réussir.
Je ne pense pas qu'ils soient tous identifiés.
L'enseignant joue un rôle important dans le repérage et l'accompagnement au fil des jours. Ils peuvent s'en sortir quand même.
Il y a deux raisons à ce qu'ils s'en sortent bien : l'école, surtout l'enseignant et les parents.
Non il n'y a pas d'école pour enfants précoces, les parents ont eu vent de telle ou telle bonne école. Ils choisissent en fonction de cela.
On a une connaissance insuffisante de ces enfants.
En Polynésie on les appelle des enfants précoces.
C'est difficile d'évaluer la proportion des précoces.
Les enseignants, le psychologue, les parents abordent la question s'ils en trouvent, en dehors de cela personne ne s'y intéresse.
On retrouve les 2% à l'école.

Zazie est joignable.

N°9

Entretien Enseignant-e n° 9 – Ecole privée – Elève F/7/CE2

Elle avait un comportement atypique, apprenait très vite. Elle avait d'excellents résultats. La psychologue a été sollicitée. Elle ne m'a pas communiqué son QI, mais m'a bien confirmé sa précocité.
Une fille très sage de 4 ans au moment où j'ai découvert sa précocité.
Elle a sauté une classe, la gamine est maintenant en CE2. Elle a 7 ans. Ce qui a été difficile pour l'élève c'était de s'intégrer dans la classe avec des élèves plus grands qu'elle. Elle a dû faire face aux problèmes de socialisation.
La mère est démarcheuse et le père travaillait dans une compagnie d'assurances.
Je la mettais en tutorat pour aider les autres. Mais ce n'est pas facile. Je l'ai observée. Elle sait la réponse tout de suite. Quand on lui demande d'expliquer comment elle a fait. Elle est incapable de l'expliquer. Elle me disait : « voilà la réponse, c'est tout ». Elle est incapable de démontrer par quelles étapes elle est passée. « La réponse est là ».
Il n'y a pas vraiment de mesures spécifiques au sein de l'école. Pas de suivi non plus. Mais dans la classe, je lui proposais des exercices de SG. En graphisme il avait quelques problèmes à bien s'appliquer. A la fin de la SM il y a eu une équipe éducative qui a pris des décisions la concernant. La maîtresse de SG a été mise au courant de son avance.
Ses résultats sont excellents. Elle est parmi les premiers de sa classe. Elle est dans le premier tiers.
Elle a eu un parcours réussi, elle appréciait les obstacles. Elle aimait les défis qui nourrissaient sa motivation.
Elle est toujours prête et disponible pour découvrir la nouveauté. Elle prenait son temps avant de commencer. Elle commence par bavarder avec la voisine, elle va l'aider, elle connaît la réponse très vite et sait à peu près combien de temps ça va lui prendre pour finir l'exercice, et à deux ou trois minutes avant la fin, elle se lance dans l'activité et la termine juste à temps.
Elle était excellente dans toutes les disciplines.
Il n'y a rien de vraiment particulier qui puisse prendre en compte cette excellence en pédagogie, qu'importe, son évolution ne s'arrêtait pas et n'est pas prête de le faire.
Elle avait une préférence pour les sciences. Elle apportait les livres sur les animaux et les sciences
Elle parlait beaucoup de la famille qui comptait énormément à ses yeux. Normal, c'est encore un bébé. Bon, mais les autres n'en parlaient pas du tout.
Elle avait un rythme de travail rapide.
Il y a toujours des activités supplémentaires prévues pour ceux qui vont vite.
Elle n'aimait pas se mélanger avec les autres élèves, préférait les élèves calés comme elle. Elle avait ses affinités intellectuelles affichées.
Elle est assez sélective. Elle choisissait ses amis.
Elle prenait souvent la parole, et elle était à l'aise dans cet exercice. Elle stimule et donne de l'émulation aux autres, mais il fallait la gérer, pour ne pas qu'elle monopolise la parole, et qu'elle laisse la place aux autres
Elle faisait quand même du tutorat, je veille à ce que ça se passe sans condescendance, pas trop de dégâts.
Sa motivation, son dynamisme, sa rapidité, sa soif d'apprendre et de savoir ont inspiré plus d'un.
Elle avait beaucoup d'assurance et savait ce qu'elle voulait. Ces élèves se distinguent par leurs capacités à s'en émanciper et à trouver du plaisir à travailler seuls. Ils apprennent à lire seuls, découvrent des lois mathématiques par eux-mêmes, précèdent l'enseignant dans l'élaboration de la synthèse de la leçon en cours. Leur autonomie, alliée à leur célérité, fait qu'ils sont toujours en avance par rapport à leurs pairs. La leçon vient à peine de commencer qu'ils ont déjà assimilé le reste du cours, sont capables de trouver la suite de la leçon, voire de la prolonger sans consigne de l'enseignant.
Elle était plutôt conformiste.
Ses résultats correspondaient à son potentiel.

Elle a tout à fait trouvé sa place à l'école. Oui, mais c'est le travail de toute une équipe.
Après 14 ans dans ce métier, les élèves m'ont contraint à modifier ma pratique à l'enrichir et surtout à l'adapter aux besoins des élèves.
Je pense qu'ils peuvent réussir seuls. Mais ils ont besoin de méthodologie fournie par l'adulte, ou qu'ils découvrent par eux-mêmes.
Ils ne sont pas tous identifiés, on ignore combien ils le sont et combien ne le sont pas.
Ceux qui ne sont pas identifiés perdent ce qu'ils ont comme précocité. Ils vont se contenter de ce qu'on leur donne et ils n'en feront pas plus.
L'encadrement familial est important. Ils peuvent avoir des problèmes relationnels qu'ils ne parviendront pas à résoudre seuls. S'ils ne sont pas soutenus, écoutés et compris. C'est difficile.
Ce sont les parents qui choisissent l'établissement en fonction de leurs critères.
Ils sont reconnus, mais la question c'est quoi faire avec ? Avoir ces enfants en classe, c'est autant d'investissements et de suivis que demande un enfant en difficulté. Un enfant précoce donne autant de travail qu'un enfant en difficulté mais du côté opposé.
En Polynésie on les appelle des enfants précoces.
On parle de plus en plus de ces enfants, plus qu'avant.
En cherchant bien, on doit pouvoir tous les repérer, les 2% annoncés par les chercheurs.
Mon élève précoce est parti dans une école publique.
Il est possible, de le joindre.

N°10

Entretien Enseignant-e n°10 – Ecole Publique Rep + - G/6 ans et plus /CE2

C'est un petit chinois qui est arrivé de la SG de la maternelle de Heiri juste à côté, au CP de l'école de Piafau. Aucune observation sur sa particularité n'a été signalée au CP. Donc en maternelle il n'a pas été remarqué. Il est resté quelques semaines au CP puis il est passé au CE1. Arrivé au CE2, l'enseignante avait constaté son avance perceptible. A cet instant on a fait des tests de QI ; pas loin de 145. Pour le saut du CP au CE1, il n'y a pas eu de tests. L'équipe éducative a jugé opportun de lui faire sauter une classe au vu d'excellents résultats et du rythme rapide dans les apprentissages. A la fin de l'année du CE2, un deuxième saut est prévu.

Je pense qu'il a hérité ça de son père qui est informaticien et qui souffrait d'une maladie bizarre. Le papa Tahitien est un homme anxieux, suivi médicalement. Il était « bipolaire ». Sa maman est une asiatique originaire des Philippines et n'avait accompli aucun cursus scolaire approfondi ni universitaire. Elle était gentille et affable.

Le gamin était bon partout et excellait particulièrement en Mathématiques. Il adorait le jeu du « compte est bon ». Bizarrement c'est l'unique activité mathématique où il pouvait expliquer ses stratégies de calcul, les étapes par lesquelles il passait. J'avais des stratégies classiques et les siennes étaient une découverte pour la classe et pour moi. On se sent petit à côté. Souvent les résultats étaient « plaqués » sans explication. Au plan pédagogique, je lui proposais des activités d'un niveau de difficulté supérieure pour tous les exercices, avec quelques activités décrochées, des temps de lecture à la bibliothèque avec des comptes rendus de ses lectures et des exposés.

Il n'y a aucune mesure décidée pour lui, ni de projet de suivi. Les réunions en équipe éducative consistaient à faire le point mais ne proposaient aucune piste de travail. L'enseignant était chargé de trouver les solutions tout seul comme il le fait avec ses propres élèves. J'ai pris mes marques grâce aux enfants précoces accueillis les années précédentes. Avant lui j'ai eu 3 années de suite, des petits précoces. L'un d'eux était autiste, à la moindre remarque, il était contrarié, il tapait la tête contre le mur, s'allongeait sous sa table dans un geste on aurait dit naturel. Il souriait à la classe en même temps. Il ne perdait rien du cours. Il a appris l'anglais tout seul au fond de la classe avec un logiciel.

J'ai mis en place des ateliers autonomes ordinaires auxquels j'ai ajouté des ateliers spécifiquement pour les enfants comme ce petit précoce et d'autres bons élèves parmi lesquels se trouvaient des enfants de militaires métropolitains qui avaient choisi leur quartier pas loin de l'école. Les enfants pouvaient venir à pieds à l'école qui se trouvaient à 400 mètres. Malgré le fait que la commune de Faaa soit classée « rep + » l'ancienne appellation était zep, il y a vraiment des années où la proportion d'élèves en grande difficulté ou en échec représentait un petit groupe par rapport à l'effectif total de l'école. Il n'était pas exclu d'accueillir d'excellents élèves, des bons élèves et même des enfants à haut potentiel.

Je connais les enfants à haut potentiel, il y a beaucoup de ressources sur internet. J'avais au départ des ateliers autonomes en français et en mathématiques avec des corrigés et des tableaux de progressivité des élèves qui leur permettaient de voir leur évolution personnelle au fil des semaines des mois, de l'année affichés dans un coin de la classe. J'ai dû intégrer de nouveaux spécialement pour les très bons élèves qui travaillaient vite et qui avaient besoin de complexité. J'ai rajouté de la géographie de l'histoire des sciences et de l'anglais. Je voyais que c'était leur domaine de prédilection. Pour ces 3 premières matières je leur demandais de faire des exposés en m'inspirant du livre de Susan Winebrenner conçu spécialement pour les enfants à haut potentiel de cycle 3. Ce livre m'a été conseillé par l'AFEIP. Pour ce qui concerne l'anglais, j'avais un ordinateur dans un coin de la classe et une méthode d'anglais avec des CD audio, des activités écrites et un casque qui permettait à l'enfant de s'isoler et d'apprendre. On utilisait aussi les ordinateurs de la salle d'informatique. Il fallait différencier tout le temps. Je vous parle de cette année et de l'année dernière, j'avais alors une classe de CM2.

Pour atteindre ce niveau de différenciation, j'ai dû réorganiser mes ateliers en me faisant aider de beaucoup de conseils de l'AFEIP-HP. Outre les activités d'approfondissement et d'enrichissement, l'usage du numérique et la méthode américaine de Susan WINEBRENNER participent de cette différenciation vers le haut. Dès lors que l'on met à leur disposition des ressources complexes adéquates, les enfants à haut potentiel s'impliquent avec plaisir.

Ses notes excellaient dans toutes les disciplines. Il était capable d'avoir le maximum dans toutes les disciplines. Je n'ai observé aucune faiblesse dans une quelconque discipline. En Mathématiques, il avait des stratégies nouvelles et l'on s'y perdait. Il lui arrivait de perdre le fil d'Ariane quand il expliquait comment il a fait. Il avouait avoir mal à la tête quand il réfléchissait. Un jour il a effectué une division de nombres décimaux comme un flash. Il y a vraiment quelque chose d'ahurissant, d'extraordinaire. J'ai dû vérifier la réponse avec la calculatrice de mon téléphone. Le résultat était exact. Il est dans le premier tiers très haut dans toutes les disciplines.

Il avait des dispositions incroyables, il aimait lire des livres mais pas n'importe lesquels, uniquement des livres scientifiques, des documentaires sérieux pour des enfants plus âgés que lui. Il adorait les expériences scientifiques. Il avait un raisonnement qui lui permettait de tirer les conclusions de l'expérience avant les autres. Je crois qu'il a 2 domaines de prédilection : les mathématiques et les sciences.

Il a un rythme de travail ultra-rapide qui le distingue des autres enfants.

De l'ennui, je ne l'ai jamais remarqué. Il avait de quoi faire. Il ne répond jamais en l'air, tout est bien pensé, bien réfléchi et argumenté. Il s'investit s'il trouve du sens.

Il avait des relations tantôt difficiles tantôt harmonieuses avec les autres camarades. Ils le taquinaient un peu et guettaient la moindre erreur pour se moquer de lui. Toute l'école était au courant de ses prouesses, de son talent. A la récréation, t'imagines, il y en a qui le suivaient comme une bête curieuse dans la cour.

Il prenait la parole quand il le fallait. Il lui arrive de faire son *mea culpa* tout seul parce qu'il lui arrivait d'être odieux et condescendant avec les camarades.

Sa précocité a suscité des envies, de la jalousie, de l'admiration, mais l'imiter aura été une tâche difficile.

Il est très exigeant envers lui-même, capable de questionner le travail proposé par le maître. Tout doit être cohérent, précis, exact. Ce sont des enfants qui aiment tout maîtriser sinon ça produit de l'anxiété ou du retrait.

Il acceptait facilement les règles à condition d'en connaître le bien fondé.

Ses résultats étaient conformes avec son potentiel. Il peut faire plus encore.

Je ne suis pas sûr que l'enfant à haut potentiel trouve sa place à l'école tout seul, C'est un partenariat avec les parents et une entente complice avec l'enseignant qui lui donne confiance avec des perspectives.
L'enseignant doit être au front pour prendre les initiatives parce que l'institution ne fait rien. Cet enfant ce sont les enseignants de l'école primaire qui ont bougé les lignes. En maternelle les maîtresses n'ont rien vu.
Sa présence et celles des autres précoces en classe ont beaucoup modifié ma pratique enseignante. Ils m'ont donné une nouvelle direction, des signaux pour actualiser mon enseignement. Les enfants donnent de bonnes leçons, il faut aussi prendre le temps de les écouter.
Ce sont des enfants qui peuvent réussir seuls, qui ont une énorme autonomie pour la plupart. Toute la problématique c'est le temps, Il faut préparer du matériel, des ressources adéquates pour les stimuler avec intérêt pour qu'ils s'investissent.
Je pense qu'ils ne sont pas tous identifiés par l'école.
Ils s'adapteront de toute façon même dans une classe ordinaire. Les changements d'enseignants, de classes, tous les ans le renouvellement ça joue beaucoup.
Les parents jouent un rôle déterminant dans l'accompagnement de l'élévation de leur potentiel. L'école est là pour les tirer vers le haut si l'enseignant est un connaisseur c'est encore mieux. L'école et la famille ensemble main dans la main sont le garant de la réussite.
Cet enfant a fait toute sa scolarité primaire à Faaa en rep+, les parents l'ont mis après au Collège Lamennais. Parce qu'il y a un public chinois important. C'est sa famille...
En Polynésie on les appelle des enfants intellectuellement précoces, aujourd'hui des enfants à haut potentiel.
Aujourd'hui on en parle de façon très circonstancielle mais c'est mieux connu qu'avant.
Je pense en cherchant bien on devrait trouver les 2% annoncés par les chercheurs.
Aujourd'hui le garçonnet est joignable, je croise la grand-mère souvent en faisant les courses. Le gamin est souvent avec lui. C'est comme ça que je prends des nouvelles.

Aurore est une chinoise de petite taille, on lui donnerait 3 ans en réalité elle en avait 5. Elle suçait souvent son pouce pendant les cours au CP. Sa petite taille la noyait dans la masse. Mais elle avait une telle force de caractère qu'elle s'imposait en classe. Elle excellait dans toutes les disciplines. Elle a appris à lire en à peine une période, au bout de 5 semaines. Elle avait rapidement compris le contrat didactique, elle lisait toute seule. Dès qu'elle a su lire, elle s'est mise à dévorer les albums de la classe. En calcul mental, elle calculait plus vite que la calculatrice. J'ai demandé à rencontrer ses parents qui m'ont apporté les résultats des tests de QI faits par le psychologue. Elle avait un QI de 150. Les tests ont été faits par un psychologue clinicien métropolitain qui venait de quitter le territoire car il était en fin de contrat avec l'éducation. Elle réalisait des dessins d'une qualité graphique indéniable, très proche de la réalité. Elle dessinait en faisant appel à sa mémoire, sans support en face d'elle. Elle avait le souci des proportions et du détail. On aurait dit des œuvres d'art d'adulte.

Aurore est une petite chinoise de 5 ans qui a sauté la SM en maternelle.

Elle était en SG à la maternelle de Tuterai tane, l'an passé, l'école d'à côté. Elle avait sauté la section des moyens un an auparavant, passant de la SP en SG.

Sa mère est marquisienne et n'avait pas fait d'étude secondaire. Elle était femme au foyer. Le père est un chinois et n'avait pas fait d'étude universitaire. Mais c'étaient des gens qui possédaient le capital économique dans le domaine de la restauration de luxe à Papeete.

Pour Aurore et l'autre petit précoce Tuatini, je me suis rendu compte très vite que la pédagogie différenciée était insuffisante. J'ai mis en place d'autres ateliers spécifiquement pour eux deux et les autres élèves excellents de la classe. Ils formaient un petit groupe de huit élèves qui avaient des affinités intellectuelles. J'ai mis en place un atelier avec les outils du CNED du niveau CE1. Les cahiers de Mathématiques et de Français étaient livrés avec des autocorrectifs.

Il n'y a aucune mesure prise à l'école pour ce genre d'enfants. L'enseignant doit s'investir seul pédagogiquement en faisant preuve de bon sens et de créativité.

Ses résultats sont excellents. Aurore avait eu 18 de moyenne durant les trois trimestres.

Aurore était aussi dans le premier tiers. En calcul, elle était tout le temps au top. Elle n'avait que des 20 sur 20 en Mathématiques, sauf en géométrie, les tracés étaient imparfaits malgré toute la bonne volonté pour les réussir. Ce manque de dextérité est visible chez beaucoup d'élèves.

Elle était passionnée des Mathématiques. Elle avait aussi de bonnes dispositions pour la maîtrise de la langue française. Quand elle a su lire, cela s'est fait très vite, elle s'est immergée dans la littérature de jeunesse comme une championne de natation qui plonge et nage heureuse comme un poisson dans son élément. Avec Tuatini, les deux petits précoces de CP, ils ont ainsi complété des informations sur la baleine, thème d'un conte entamé en classe. A la suite du conte, les deux élèves ont pris l'initiative de faire un exposé pointu sur l'anatomie de la baleine, son régime alimentaire, son chant, ses migrations, insistant sur les périodes de l'année où elle est présente en Polynésie Française.

Elle calculait à une vitesse fulgurante en mathématique, je crois que c'est son domaine de prédilection. J'étais ébahi. Elle n'a pas froid aux yeux et n'a peur de personne, même des élèves plus grands qu'elle avec lesquels il lui arrivait d'être en conflit.

Aurore se dégage nettement en Mathématiques. En calcul mental elle calculait plus vite que la calculatrice. Elle te donnait le résultat en calcul mental au moment de terminer la consigne. Elle avait des procédures de calcul inédites que ses camarades ne comprenaient pas toujours. Mais elle était incapable de métacognition. Elle me disait : « La réponse est là, je ne sais pas comment j'ai fait ».

Pour Aurore et l'autre garçon précoce, j'ai mis en place des ateliers de lecture et de Mathématiques avec les outils du CNED de niveau CE1. Les autocorrectifs étaient proposés avec la méthode. Ce petit groupe formé des deux précoces et de six autres très bons élèves de la classe commençaient à faire du CE1 en Mathématiques et en Français. Là c'est bon, j'ai trouvé qu'ils avaient de quoi se nourrir.

Elle avait ses livres à la maison qu'elle gardait chez elle. La bibliothèque de la classe était assez fournie, que je renouvelais avec les livres de la bibliothèque de l'école.
Aurore est devenue une abonnée de la littérature de jeunesse. Les récits transportent le lecteur dans des univers fantastiques merveilleux inconnus et passionnants. Il lui arrive de lire 3 ou 4 albums par jour. Elle aime parler des personnages des livres, donner un avis très critique sur les personnages, le récit et le dénouement.
J'ai aménagé des espaces de paroles tantôt pour des ateliers philos tantôt pour permettre aux élèves de lire un album préalablement lu à la maison devant les camarades et de poursuivre par un débat.
Aurore était ultra-rapide en Mathématiques. Pour calculer une opération ou résoudre une situation problème, elle te plaquait le résultat à la figure sans effectuer les calculs en un rien de temps. Il n'y avait aucune trace d'opération sur l'ardoise ni sur le cahier. Elle ne se trompait jamais ou rarement.
La littérature de jeunesse et les ateliers autonomes l'occupaient bien. Ça paraissait suffisant.
Elle était très coquette, il lui arrivait de sucer son pouce en s'amusant avec ses colliers de perles noires authentiques autour de son cou. C'est une petite gâtée par ses parents. Elle le méritait bien. En Mathématiques elle allait tellement vite, elle volait tellement haut que je me suis dit qu'elle devait par moments s'ennuyer. Elle se mettait à se balancer sur sa chaise et à embêter la voisine.
Elle choisit ses copines. Elle est souvent dans la séduction.
Lorsqu'elle avance une idée, elle va la défendre jusqu'au bout. Elle n'aime pas être contrariée sans argumentation. Elle souffre lorsqu'elle se trompe. Je voyais les muscles de son visage durcir de rage.
Malgré sa petite taille, elle est leader dans son groupe. Elle a une telle force de caractère et une motivation que les autres finissaient souvent par plier. Il y avait en classe un élève obèse et grand, le dernier de la classe qui terrorisait tout le monde. C'était sans doute le plus grand élève de la classe. Il lui arrivait de se disputer avec lui, elle n'avait pas froid aux yeux. Et c'est lui qui faisait les premiers pas en arrière.
Je crois que les élèves apprennent tous les jours quand ils sont en présence des élèves de cette trempe. C'est une chance de les avoir comme camarades Le tutorat n'est pas leur tasse de thé. Tous les bons élèves peuvent le faire.
Aurore se culpabilisait lorsqu'elle se trompait. Ses erreurs étaient rares. Elle n'aimait pas qu'on parle de ses erreurs devant la classe. Elle me regardait avec des yeux à vous tuer.
Elle acceptait les règles facilement.
Ses résultats correspondaient à son niveau, mais elle peut faire davantage. J'ai vu avec la psychologue, il est question de lui faire sauter aussi le CE2 dans deux ans en même temps que Tuatini.
Je pense qu'elle a trouvé sa place à l'école, je ne pouvais pas faire plus.
C'est inéluctable que ces enfants modifient les pratiques enseignantes. Ils ont une telle force qu'ils vous poussent à vos limites.
Je ne pense pas qu'ils puissent réussir seuls, pas complètement seul non. Ils ont besoin d'être compris et accompagnés.
Les EIP ne sont pas tous identifiés par l'école.
Ceux qui ne sont pas repérés peuvent réussir mais plus difficilement au début surtout s'ils ont des problèmes. J'en ai vu un au CM1. Il traînait sa précocité comme un boulet. Il était hyper anxieux et se battait avec tout le monde. Des enfants comme lui auront quelques soucis à se faire. Les parents vivaient mal aussi à cause de son comportement. Il était ingérable.
Ils ont besoin des parents qui de toute façon mettront toute leur énergie pour que leur enfant réussisse. Je pense que les élèves précoces qui n'ont pas été identifiés qui marchent bien et qui n'ont pas de problème particulier s'en sortiront.
Pour l'école, les parents s'informent sur les bonnes écoles. Tahiti est petit, ils savent que les meilleures écoles sont concentrées en ville ou dans les agglomérations de la ville. C'est le lieu d'affluence de la population active et le poumon économique de la Polynésie.
Ils sont de plus en plus reconnus. Nous assistons aussi à un phénomène de dérive. Des parents qui fantasment sur une présumée précocité intellectuelle de leur enfant alors que ce ne sont que de bons élèves. Ça doit faire rêver quelque part.
A Tahiti, on parle plus souvent d'enfant précoce ou surdoué.
Dire combien ils sont est une estimation difficile. Je pense qu'il y en a beaucoup qui sont passés à la trappe.

On en parle un peu plus qu'avant. Le monde s'y intéresse parce qu'on sait qu'ils ont un rôle important dans la société. Ce sont nos futurs leaders.

Je n'ai aucune raison de penser le contraire. Finalement, on en sait peu de choses sur ces enfants. On est focalisé sur les enfants en difficulté dont on sait tout. C'est bien de faire des recherches pour en savoir plus, vérifier les 2% annoncés par les chercheurs.

Aurore est encore à l'école. Elle est joignable.

<p>Dès la première période je me suis rendue compte que cet enfant réussissait tout ce que je lui proposais dans le programme. L'enfant est en CE2. Il avait acquis tout ce que je proposais dès le début de la période également en période deux et trois.</p>
<p>C'est un garçon de 7 ans qui a sauté une classe. Auparavant il a passé les tests avec la psychologue.</p>
<p>Le père est médecin neurologue et la mère est pédiatre.</p>
<p>En accord avec les parents j'ai décidé de former un petit groupe d'élèves ayant à peu près la même avance que lui. On a mis en place des ateliers pour élèves avancés pour leur donner des exercices un peu plus complexes que ceux que je donnais aux autres en expliquant aux parents que je ne pouvais pas trop avancer avec eux non plus mais que je vais aller plus vite avec ce groupe d'élèves.</p>
<p>J'ai décidé avec les parents de mettre en place d'autres activités mais au niveau de l'école, il n'y avait pas réellement d'aménagement particulier.</p>
<p>On va dire que l'enfant était repéré, mais un suivi comme on le fait pour les enfants en difficulté non il n'y en a pas.</p>
<p>Ses résultats étaient excellents. Il était largement au-dessus de tout le monde.</p>
<p>Il était à l'aise dans le premier tiers.</p>
<p>Il était toujours très motivé jusqu'à la fin de l'année. Prêt à vouloir répondre à toutes les questions, à la limite à vouloir donner la réponse avant que j'interroge un enfant. Parce que les réponses annoncées sont complexes divergentes et inédites. L'enfant à haut potentiel est spécial et atypique. Il semble « flairer » les événements à venir. Visiblement il est outillé pour relever les défis et faire face aux aléas. De plus il a du caractère, de l'aplomb et des convictions, et beaucoup de sang-froid, il n'a peur de personne malgré une fragilité patente.</p>
<p>Il était tellement bon partout que je n'ai pas remarqué dans quel domaine disciplinaire il excellait vraiment.</p>
<p>Il a toujours des connaissances supplémentaires par rapport aux autres, en plus d'une grande curiosité dans tous les domaines. Pour le nourrir je lui proposais des choses plus complexes.</p>
<p>Il a apporté des livres sur les plantes car nous avons eu un projet en début d'année sur les cartes d'identités de plantes donc il fallait beaucoup d'informations. Il a apporté ça puis il a apporté des livres sur la préhistoire. Tout ce qui pouvait avoir un lien avec nos sujets d'étude, il a aussi un livre sur « Tahiti d'antan ».</p>
<p>Il s'est beaucoup intéressé aux instruments de musique comme le ukulélé mais nous n'avions pas eu de sujet culturel en lien avec la musique.</p>
<p>Il a un rythme de travail très rapide, un petit peu lent à l'écrit.</p>
<p>Il est rapide partout pour tout j'ai des activités préparées en plus parfois pour ces élèves. Là je lui donne des exercices un peu plus complexes parfois des activités sur autre chose de l'art visuel parfois.</p>
<p>Manifester de l'ennui oui ça lui arrive, dans ces cas-là il me demande de faire autre chose, mais il n'est pas du tout inhibé, ni passif.</p>
<p>Il a des relations harmonieuses avec les camarades.</p>
<p>Dans ma classe mes élèves sont installés par groupe de quatre et au sein de son groupe quand il finit de travailler, il dérange un peu les autres qui ont du mal à travailler. Ses camarades s'intéressent à ce qu'il fait dans la cour, certains élèves sont derrière lui et le suivent partout.</p>
<p>Sa précocité ça leur profite dans le sens ou de temps en temps je leur permets de s'entraider, je lui permets d'aider ses camarades à comprendre des exercices, à faire du tutorat. Le souci que j'avais avec ces élèves c'est qu'ils avaient tendance à donner la réponse pour aller plus vite.</p>
<p>Ces enfants sont en général exigeants avec eux-mêmes dans le sens où quand ils n'ont pas fini un exercice, ils sont très contrariés ils essayent de comprendre pourquoi ils n'ont pas réussi et essayent de m'expliquer ce qu'ils voulaient dire à la place pour que je leur donne quand même une bonne note. Ils avaient besoin de se justifier, d'être reconnus. Ils n'acceptent pas les préjugés qui ne sont pas fondés. Ils ont besoin d'être rassurés. Je pense qu'ils ne s'arrêtent pas à une seule réponse. Ils ont la leur, et c'est argumenté. Ça va loin dans la réflexion.</p>

Il accepte plus difficilement les règles, il était très critique mais pas désobéissant.
Ses résultats étaient en dessous de son potentiel. Si j'avais pu le pousser un peu plus il serait allé un peu plus loin.
En discutant avec ses parents qui m'avaient parlé de sa place à l'école, il a un problème de maturité donc je pense que de toute manière il a sa place à l'école. Peut-être que cette année ça va le faire murir un peu plus. C'est un génie dans « un corps affectif » de bébé.
Je pense que c'est à l'enseignant de trouver un moyen pour l'aider.
En tout cas, il m'a obligé à changer ma pratique.
Mon avis c'est que ce genre d'enfant s'il se sent délaissé il finit par perturber la classe. Il a besoin de sentir que l'enseignant constate son avance. Ce sont des enfants comme les autres. Je pense que le fait que l'enseignant soit au courant de leur avance ça leur donne un signal positif sachant qu'il va leur consacrer du temps par jour. Ils ont besoin de se sentir aimés, besoin de cette attention de l'enseignant par rapport à leur différence.
Je pense aussi que les années précédentes je n'ai pas pu les repérer tous. Mais à mon avis il y en a au moins un par année dans une classe.
Je pense que c'est une mauvaise chose que ses enfants suivent une scolarité normale malgré tout. Je pense que ça doit être étudié au cas par cas.
Sa famille, son histoire personnelle, l'école, c'est un tout concomitant qui fait qu'ils réussissent.
Le choix de l'école, c'est le choix des parents en fonction de ce qu'on dit de l'école.
En général je ne sais pas s'ils sont reconnus. J'ai l'impression que ça vient plutôt d'une demande des parents. Le système scolaire actuel s'intéresse plus aux enfants en difficulté.
En Polynésie on les appelle des enfants précoces, j'ignore leur proportion.
Je pense que l'on en parle dans des articles de journaux quand un élève a son BAC assez jeune, à 16 ans. Dans le milieu enseignant on en parle quand on a un enfant au potentiel hors du commun. Mais je ne pense pas que ce soit un sujet courant. Et ce petit est encore joignable.

<p>C'est un garçonnet de CP qui a fait la SM/SG dans une école à double niveau protestante de Taunoa à Papeete. Il est à l'école Tuterai tane de Pirae depuis cette année seulement. Il avait sauté une classe en maternelle, mais je l'ai su après coup. J'ai constaté son comportement atypique. Il comprend, apprend très vite et déteste la copie. En revanche il était plutôt appliqué. Il avait une estime de soi élevée, une forte motivation. Il était remuant, tenait difficilement en place, poli et plutôt attachant. Il excellait dans toutes les disciplines. Sa vitesse de compréhension m'avait interpellé. Il a appris à lire au bout de quelques semaines. J'ai demandé à rencontrer ses parents qui m'ont montré le compte-rendu du test de QI, 140. Le test a été fait par un psychologue clinicien privé contacté par les parents l'an passé. Ils n'ont plus de psy dans les écoles protestantes depuis un moment déjà.</p>
<p>Il a fait la SM et la SG entièrement en un an. Le gamin est tout fier de me le dire. Il a fait tout le travail de SM et tout le travail de SG en un an. Il a sauté ensuite à la fin de l'année scolaire cette classe SM/SG pour passer au CP.</p>
<p>C'est un petit garçon très sportif né à Tahiti de parents Polynésiens « demi » ou métis.</p>
<p>Il a 5 ans. Il a bénéficié d'une dérogation pour sauter la SM.</p>
<p>Tuatini était dans une école maternelle protestante à Papeete l'an passé. Il a sauté une classe. Il est passé de la SM/SG au CP et a changé d'école.</p>
<p>Son père est professeur au lycée Gauguin et sa mère est ingénieur.</p>
<p>Je me suis rendu compte très vite que la pédagogie différenciée était devenue insuffisante. J'ai mis en place d'autres ateliers spécifiquement pour lui et l'autre petite précoce. Je les ai mis dans le même groupe que les autres élèves excellents de la classe. Ils formaient un petit groupe de huit élèves. J'ai mis en place un atelier avec les outils du CNED du niveau CE1. Les cahiers de Mathématiques et de Français étaient conçus avec des autocorrectifs.</p>
<p>Il n'y a aucune mesure prise à l'école aucun projet de suivi en dehors de ce que j'ai décidé de mes propres initiatives.</p>
<p>Ses résultats scolaires sont excellents. Il avait 18 de moyenne le premier trimestre puis les deux derniers trimestres 19 sur 20.</p>
<p>Il est dans le premier tiers très haut. Il avait des facilités et une compréhension ultra-rapide. Il se trompait rarement. Il avait l'air de jouer et de s'amuser avec les apprentissages. Apprendre c'était presque comme « un jeu de billes ». Et cela dans toutes les disciplines.</p>
<p>Il avait les dispositions pour tout apprendre et aller au-delà des programmes du CP.</p>
<p>Il était multitâche. Il calculait tout en lisant des albums posés sur ses genoux. Il écoutait le maître, calculait et lisait. Dès qu'il a appris à lire, vers le mois de Novembre-Décembre, il s'est mis à dévorer les livres. Je faisais semblant de ne pas constater les livres qu'il avait sur les genoux pendant que je faisais mon cours. Il écoutait l'enseignant, écrivait et lisait simultanément quatre albums ouverts posés sur les genoux. Ce qui est étonnant c'est sa capacité à comprendre et à intégrer le cours, à n'en rien perdre. Contrairement aux camarades qui sont parfois distraits à jouer et à bavarder, l'enfant à haut potentiel semble constamment accaparé par des opérations cognitives.</p>
<p>Il était excellent dans toutes les disciplines. Il aimait autant la littérature de jeunesse que les Mathématiques et la découverte du monde. Il était excellent en sport. Il avait gagné plusieurs médailles lors des compétitions scolaires. Il a été premier de la classe durant deux trimestres. Il avait la meilleure note générale à la fin de l'année, 19 sur 20. J'ai encore du mal à distinguer la discipline où se manifeste la précocité.</p>
<p>Pour Tuatini et Aurore les deux petits précoces testés par le psychologue, j'ai mis en place des ateliers de lecture et de Mathématiques avec les outils du CNED de niveau CE1. Les autocorrectifs étaient proposés avec la méthode. Ce petit groupe formé des deux précoces et de six autres très bons élèves de la classe commençaient à faire du CE1 en Mathématiques et en Français. Là c'est bon, j'ai trouvé qu'ils avaient de quoi les nourrir.</p>
<p>Il y avait énormément d'albums en classe et la bibliothèque de l'école est très bien équipée. La directrice de l'école était ravie, la bibliothèque de l'école n'a jamais autant été investie par une classe de CP.</p>

Tuatini demandait souvent du temps, un moment pour qu'il puisse parler de ses lectures à ses camarades. Il lisait énormément d'albums. J'ai tout mis en œuvre pour que les enfants lisent de manière autonome. Les enfants à haut potentiel ne terminent pas toujours les tâches demandées dans leur totalité. Il leur arrive de n'en faire que le quart, le tiers ou encore la moitié. C'est rare et exceptionnel que cela arrive à Tuatini.
J'ai aménagé des espaces de paroles tantôt pour des ateliers philos tantôt pour permettre aux élèves de lire un album préalablement lu à la maison devant les camarades et de le poursuivre par un débat.
Tuatini était extrêmement rapide, Aurore aussi l'autre petite précoce. Mais celle-là était douée en Math, et calculait très vite mentalement.
Les ateliers en autonomie leur permettaient de travailler à leur rythme. Tuatini faisait du CE1 quand il avait fini le travail du CP avec d'autres bons élèves de la classe. Il me sollicitait quand il en avait besoin. J'étais rarement appelé.
Il était heureux de venir à l'école tous les jours. Pas d'ennui ni d'inhibition. Il était parfois remuant. Parfois il se comportait comme un bébé et se mettait à quatre pattes sous sa table.
Tuatini avait des relations harmonieuses parfois conflictuelles. Il avait beaucoup de copains. Il voulait être premier tout le temps, en sport, premier dans les rangs, premier à finir, avoir la meilleure note, premier partout.
Il est très bavard, veut toujours avoir la parole et le dernier mot.
Il déploie tous les efforts nécessaires pour être leader. Il parvenait souvent à ses fins.
Les camarades de CP ont dû tirer profit de sa précocité. Sa motivation, sa rapidité, sa rigueur, son excellence, sa passion pour l'école. Il influençait plus d'un. Il ne voulait jamais rater l'école, même malade.
Il était tellement réfléchi et studieux qu'il se trompait rarement. Lorsque ça lui arrivait, il se mordait la langue.
Mais il acceptait facilement les règles.
A partir de l'instant où on a mis en place les ateliers en autonomie du niveau CE1, Tuatini s'est senti dans son élément. Les résultats obtenus sont du niveau. Mais je pense qu'il peut faire encore mieux. Avec la psychologue, on envisage de lui faire sauter le CE2 plus tard.
Il a trouvé sa place à l'école il était vraiment épanoui. Les parents ont eu un rôle majeur.
Je pense que l'école l'aide à trouver cette place, tout dépend de l'enseignant.
Face à ce genre d'enfant, on ne peut pas rester indifférent et continuer à travailler dans la routine, l'enseignant doit se remettre en question.
Je pense qu'il peut réussir seul. Complètement non, il faut l'accompagner.
Je pense qu'ils ne sont pas tous identifiés. Il y en a beaucoup qui sont passés entre les mailles du filet.
Il n'y a pas de raison qu'ils ne réussissent pas même s'ils ne sont pas repérés mais ils peuvent prendre du retard ou régresser un peu. Ils ont des capacités à rebondir seuls ou aidés des parents d'un bon enseignant.
S'ils s'en sortent d'ailleurs c'est d'abord grâce aux parents et aux rencontres dans la vie.
Les parents choisissent en principe une bonne école pour leur enfant.
Je pense qu'ils sont de plus en plus reconnus, moi qui travaille depuis des années dans une école d'application, on en trouve souvent dans notre école et cela dans toutes les ethnies. J'en suis sûr qu'il y en a au moins un par palier ou plus ça dépend des années.
Ici en Polynésie on parle plus souvent d'enfant précoce, ou de surdoué.
On en parle un peu plus aujourd'hui, pas seulement dans le cadre restreint de l'école. A la télévision on voit des émissions sur les enfants précoces en France.
C'est possible qu'il y en ait au moins 2%. Les enseignants ont besoin d'être formés pour les repérer et les aider.
Tuatini est encore actuellement à l'école.

Entretien Enseignant-e n° 14 – Ecole Publique – Elève F/4/SG

Je l'ai repérée en SG. J'ai constaté une avance importante en lecture. Elle lisait pratiquement couramment de manière aisée comme une adulte. Son frère qui était à Toata au CP lui refilait ses cahiers le soir. Elle allait très vite le rejoindre à Toata et le devancer. Elle a aussi appris à lire avec lui dans les cahiers de son frère. Mais elle avait ses propres atouts qui lui permettaient de lire plutôt et plus vite.
C'est une fillette de 4 ans qui a sauté deux classes. Elle a d'abord sauté le CP et dans la foulée le CE1. Elle est passée de la SG au CE2 la même année après avoir vu la psy.
Ses parents sont des cadres.
Elle était là avec d'autres précoces mais elle les distançait.
Tamanui est un vivier de bons élèves et il est fréquent de découvrir des enfants précoces. L'école est rôdée dans le repérage et l'accompagnement des enfants précoces même s'il n'y a pas vraiment de mesure collective et d'outils institutionnels arrêtés, les enseignantes sont aptes et disponibles pour les stimuler.
Ses résultats sont excellents obtenus naturellement sans forçing.
Elle était dans le premier tiers très haut.
Elle a des dispositions élevées et son potentiel se remarquait dans toutes les disciplines. Cette fillette de 4 ans de l'école de Tamanui a appris à lire avec son frère alors que ce dernier se trouvait au CP, et elle en section des grands. Après l'école, elle s'accaparait les cahiers et les livres de son frère. Elle apprit à lire en observant son frère, en l'écoutant, en essayant de comprendre toute seule les mécanismes de la combinatoire. Tous deux étaient passionnés de l'émission « les chiffres et les lettres » qu'ils ne rataient jamais. Je me rappelle d'autres enfants ont vécu des aventures similaires.
Elle était excellente partout, elle semblait apprécier les mathématiques plus que les autres matières.
En augmentant la difficulté des activités tout en veillant à ce que les bases soient bien posées, on essaie de les booster au mieux. Ce sont les enfants qui t'indiquent les choix des activités à faire. Nous avons tout à disposition. J'essaie de faire preuve de bon sens en fonction de ce que l'enfant sait déjà faire. Puisque l'enfant est en avance, on adapte les outils. Puisqu'elle sait lire comme une grande, on aborde le niveau au-dessus. Il n'y a pas d'outils conçus spécialement pour ça. Elle utilisait les cahiers de son frère qui était au CP. Elle en parlait en classe. Allons-y pour le CP. Elle n'avait aucun problème de graphisme. Elle excellait également en Mathématiques.
Elle lisait couramment et faisait tout bien. Les livres elle les trouvait dans la bibliothèque de la classe et de l'école. Elle lisait aussi lorsqu'elle avait fini son travail ou à l'extérieur de l'école. Elle ne s'arrêtait jamais.
Elle parcourait les livres d'astronomie, les animaux préhistoriques, des documentaires scientifiques.
Ses sujets de prédilection étaient abordés en classe alors qu'ils étaient hors programme. Les nouveaux programmes sont conçus en référentiel de compétences. Une même compétence traverse les cycles. Ça ouvre des portes.
Elle travaillait avec une extrême rapidité, elle argumentait en même temps parfois de façon abstraite.
Je prévois du travail supplémentaire, je leur permets d'aller à la bibliothèque et j'ai beaucoup de logiciels avec des jeux pour apprendre que l'on échange avec la collégue.
Je n'ai pas remarqué d'ennui les parents me l'ont dit aussi. Je peux me tromper et zapper certains moments. Je ne l'ai jamais vue se plaindre.
Elle établissait des relations sereines avec tout le monde. C'est une petite fille déjà « fine ».
Elle prenait la parole quand c'est nécessaire et elle mettait du sens dans tout ce qu'elle disait. Elle n'a jamais reçu de réprimande ni de remarque en classe. Son milieu familial en avait fait une petite « dame » respectueuse.
Elle était exigeante et surtout rigoureuse dans tout ce qu'elle faisait. Elle vérifiait si tout était parfait dans le moindre petit détail.

Elle avait une socialisation naturelle. Elle aimait tout le monde et ne se distinguait aucunement des autres. Elle appréciait tous ses camarades et n'était jamais sélective, plutôt empathique.
Je pense que ses résultats sont à la hauteur de son potentiel.
Je pense qu'elle a trouvé sa place. Nous avons fait le nécessaire pour qu'elle la trouve.
L'enseignant doit monter au créneau pour prendre les initiatives parce que l'institution ne va pas vous dire ce qu'il y a à faire.
Tous ces enfants nous ont encouragés à améliorer notre enseignement. On s'est penché sur les enfants en difficulté. Ceux-là ne sont pas en difficulté. Ils ont aussi des attentes différentes. C'est du travail différent supplémentaire.
Toute la problématique c'est le temps, Il faut préparer du matériel, des ressources appropriées pour les alimenter.
Non je ne pense pas qu'ils sont tous identifiés, ce serait trop beau, trop simple.
Ils s'adapteraient de toute façon. Ils ont des capacités pour rebondir.
Les parents jouent un rôle déterminant. Ils doivent être accompagnés à l'école et à la maison. Les parents s'investissent beaucoup, différemment, c'est papa et maman évidemment l'implication est totale sur tous les fronts.
Nous avons un public à Tamanui qui choisit l'école pour sa réputation. Il existe un effet établissement depuis toujours.
Dans notre école oui, et on fait le nécessaire pour qu'ils soient reconnus et continuent à l'être.
Ici on les appelle précoces, il y a un nouveau terme enfant à haut potentiel, je ne vois pas trop la différence.
J'ignore la proportion d'enfants repérés ou non repérés.
Aujourd'hui, ça reste circonstanciel. On en parle quand on les trouve.
Il y a des années où on a plus de 2% et d'autres années moins à l'école. Mais les 2% on les a à l'école.
La petite est joignable, elle est actuellement à Toata avec son frère, j'ai des nouvelles de temps à autre, elle est semble-t-il épanouie.

Entretien Enseignant-e n°15 - Ecole publique -Elève F/5/CP

C'est une fille qui avait sauté une classe, elle est passée de SM au CP, elle avait un rythme un peu lent au départ, mais elle a vite pris le rythme de la classe au bout de deux mois. Elle a très vite manifesté qu'elle était mature. Tout s'est bien passé par la suite.
Elle avait 5 ans.
Elle a sauté une classe passant de la SM au CP.
Le papa est pilote et la maman est mère au foyer.
Elle fait partie du groupe des bons. Je leur propose déjà des textes à lire avec des questionnaires en autonomie pendant que les autres travaillent encore la combinatoire, la formation de syllabes, des mots et des phrases.
Le conseil de cycle décide du saut de classe, ensuite l'enseignante se débrouille toute seule pour la partie « pédagogie ».
Le conseil de cycle suit l'enfant dans son parcours et moi je dois faire un PPRE pour lui. Le PPRE c'est un projet personnalisé de réussite éducative. Jusqu'ici tout s'est bien passé pour l'enfant.
Elle est tête de classe avec une note de 18 à 19 sur 20.
Elle se place dans le premier tiers.
Elle a les dispositions nécessaires pour commencer les apprentissages de CP plutôt. Dans toutes les disciplines, elle est excellente.
Elle raisonne très très vite, le contrat didactique est vite compris. La vitesse du raisonnement est en décalage par rapport au rythme de l'écrit. L'écrit est un peu lent.
Elle manifeste un raisonnement logique pertinent et rapide. Sa précocité se voit dans toutes les disciplines. Elle est excellente en Mathématiques et en Français.
Pour elle j'ai mis en place de la différenciation pédagogique avec des activités du niveau CP plus complexes.
La bibliothèque de l'école est bien équipée, et elle y va souvent pour lire. Sa curiosité intellectuelle est bien nourrie, elle adore la lecture. Elle est coquette en plus.
Sa famille est au cœur de ses préoccupations.
La famille est un sujet qui est pris en compte en classe.
Le rythme de l'écrit ne suit pas la vitesse du raisonnement.
Pour répondre à sa particularité, je propose des ateliers en autonomie, ils ont des exercices autocorrectifs, du niveau CP mais plus complexes.
Elle est normale. Je ne l'ai pas vu s'ennuyer.
Ses relations avec ses camarades sont harmonieuses.
Elle s'exprime normalement et elle est très sportive.
Implicitement, je crois que sa logique, son raisonnement sa manière travailler et sa rigueur inspirent ses camarades. Elle acceptait de faire le tutorat auprès des enfants en difficulté sans problème.
Elle est disciplinée.
Ses résultats sont excellents mais elle peut faire beaucoup mieux.
Je pense qu'elle a trouvé sa place à l'école, elle était en tout cas épanouie. Je pense que l'école fait le nécessaire pour ça aussi.
Par rapport à ma pratique, il fallait juste monter d'un cran la difficulté dans le groupe des bons.
Ce qu'elle est capable de réaliser là, c'est transposable dans la classe supérieure quand elle y sera. Elle peut s'en sortir seule, mais à condition de mettre les ressources à sa disposition.
Je pense qu'ils ne sont pas tous identifiés dans toutes les écoles. Nous avons un psychologue clinicien à disposition, c'est plus facile. Mais il n'y a pas de psychologue partout. Et encore, est-ce qu'on les a tous remarqués d'abord ? Est-ce que les enseignants s'interrogent, sont-ils à l'écoute ? On n'est pas vraiment formé pour. On les considère un peu comme les autres enfants.
Je pense qu'ils vont réussir de toute façon même s'ils ne sont pas identifiés en tant qu'enfants précoces.

Les parents jouent un rôle important, ils feront le maximum pour qu'ils réussissent. Ceux qui ne réussissent pas, c'est qu'ils ont d'autres problèmes.
Les parents choisissent l'école de leur enfant en fonction du critère de « bonne école ». Qu'est-ce que c'est qu'une bonne école ? Après les enfants sont précoces découverts par l'école à posteriori. Et on essaie de les aider au mieux.
A l'école ils sont reconnus, mais en dehors je ne pense pas, en tout cas certainement pas dans toutes les familles.
A Tahiti, on les appelle des enfants précoces.
On ignore la proportion d'enfants dépistés.
Ceux qui parlent de ces enfants, c'est restreint au sein de l'école, de façon circonstancielle au moment où on les découvre.
On peut trouver les 2% à l'école mais pas toutes les années. C'est comme les saisons. Il y a des années, il y a beaucoup de fruits, et des années il n'y en a pas ou peu.
La petite est encore à l'école.

Ramos est arrivé de France où il a fait toute sa scolarité maternelle du moins jusqu'en SM. Il est passé de la SM au CP.
C'est un garçonnet de 6 ans. Les parents ont consulté le psychologue pour des tests et qui a émis par la suite un avis favorable pour un saut de classe
Il a sauté la SG. Il est actuellement au CE1.
Le papa est technicien et la maman femme au foyer.
La direction a pris la décision de les regrouper ensemble dans la même classe. Ils sont trois enfants précoces cette année dans la même classe. En classe j'ai trois niveaux, allant des non lecteurs aux bons élèves de la classe. Au début il était dans ce groupe, j'ai constaté qu'il manquait de confiance. Il a besoin que l'on soit proche de lui pour le rassurer. La différenciation pédagogique se faisait d'emblée de par la mise en place des activités proposées aux trois niveaux. Je n'ai pas eu besoin d'en faire plus. Ramos est dans le groupe des meilleurs et fait partie des 5 premiers de la classe. Il est suivi de près par la maman à la maison qui lui fait regarder des émissions scientifiques diversifiées à la télévision, choisies par elle. Il y a une offre de lecture importante au sein du milieu familial. Les enfants précoces de la classe sont rassurés d'être ensemble parce qu'ils savent qu'ils sont les plus jeunes de la classe.
Il n'y a pas vraiment d'aménagement pédagogique particulier, la direction a décidé de les mettre ensemble ce qui n'a pas plu aux collègues. La pédagogie repose sur mes épaules. Je me débrouille toute seule.
Pas vraiment de projet de suivi non plus.
Les résultats sont bons.
Il est dans le premier tiers.
L'acquisition précoce de la lecture le distingue un peu des autres et en même temps lorsqu'il est noyé dans la masse, rien ne le distingue vraiment des autres.
C'est un enfant très curieux, dynamique et motivé toujours en train de râler et de bouger.
Il excelle en mathématiques, mais il n'aime pas écrire. Il n'éprouve pas la nécessité d'écrire. Il le dit tout haut et le répète de façon agaçante.
Pour l'heure les activités différenciées proposées dans les ateliers suffisent.
Il amène des documents en lien avec nos projets abordés en classe. Il y a toujours des compléments d'information intéressants.
Ramos parle souvent des émissions télévisées des documentaires qu'il a découverts à la maison. Ce sont souvent des sujets hors programme.
Je prends le temps de les écouter et de les commenter même si on est toujours pressé. C'est enrichissant pour tous les élèves. Cela permet aussi de les valoriser. Lors de la fête de l'an chinois, le sujet a été abordé de façon étendue et aboutie.
Ramos a un rythme en dents de scie. Quand il veut, Il écrit quand il en a envie, avec plein de fautes d'orthographe.
La lecture sinon les activités dans les ateliers comblent son temps libre. Il n'aime pas les activités proposées. Il préfère remplir le seau, nettoyer le tableau ou passer un coup de balai.
Il est hyperactif. Il est souvent sous la table, toujours en train de bouger.
Il veut s'imposer partout. Dans le jeu pendant la récréation, il veut être tête de rang toujours dans l'agitation.
Il prend tout le temps la parole dans toutes les disciplines. Il coupe tout le temps la parole à tout bout de champ.
Il veut prendre des responsabilités. Il donne des directives à ses camarades de classe quand il est en groupe. Il reprend les consignes que j'ai données et il aime diriger le groupe.
C'est un bon tuteur. J'ai mis à côté de lui un enfant en difficulté qui ne parle pas beaucoup qu'il a bien aidé. Il est tellement joueur et remuant qu'il faut souvent aussi le rappeler à l'ordre.
Il veut tout le temps être premier, partout aussi bien en classe qu'en sport.

Il a un problème de comportement difficilement gérable qui a nécessité un dispositif personnalisé. C'est le rebelle qui râle tout le temps, ça frise parfois l'insolence.
Il a du potentiel en sommeil à exploiter. Il refuse du travail supplémentaire écrit. Il a des fichiers autocorrectifs qu'il refuse de faire quand il a terminé. Ça ne lui plaît pas. Il attend autre chose.
J'ai constaté une bonne intégration de chaque élève précoce en classe. Le saut de classe est une réponse à leur précocité. Mais le problème de la fragilité du fait de leur jeune âge demeure. Cet élève n'avait jamais de copain à l'école selon les dires de sa mère, et cette année il a trouvé un copain avec qui il s'entend très bien. Il y a une bonne entente générale en classe. Les élèves s'y sentent bien.
L'école l'aide à trouver sa place.
Au début de l'année, je stressais pas mal, on m'a annoncé que j'allais avoir trois enfants précoces dans ma classe. Je m'attendais à des élèves hyper-intelligents. Aussi on m'a parlé de précoce et de précocité intellectuelle. Tout ça m'a fait un peu peur. Au fait ce sont des enfants qui ont appris à lire plutôt que les autres, mais ils ont les mêmes bases que les autres. Pour moi précoces, ce sont vraiment les meilleurs, ce sont des surdoués. Au début de l'année je les ai intégrés dans le groupe des bons élèves. J'avais prévu des activités plus complexes. Mais je me rends compte qu'ils ont des difficultés, de la lenteur, des difficultés liées à leur jeune âge, des difficultés à l'écrit, des difficultés dans tel ou tel autre domaine, de l'agitation incessante.
Il a besoin d'être accompagné pour réussir.
Je pense que les enfants précoces ne sont pas tous identifiés.
L'enseignant joue un rôle important dans le repérage et l'enseignement prodigué qui puisse nourrir cette précocité intellectuelle de l'enfant. Ils peuvent s'en sortir quand même. Vont-ils exploiter au maximum leur potentiel ? tout dépend des personnes rencontrées, autour d'eux, et surtout des parents qui s'investissent énormément pour qu'ils réussissent.
Il y a deux principales causes à leur réussite : l'école, surtout l'enseignant et les parents qui font tout pour que leur enfant s'en sorte bien, soit bien stimulé à l'école et à la maison.
Il n'y a pas d'école pour enfants précoces, les parents ont eu vent de telle ou telle bonne école. Ils choisissent en fonction de cela.
On a une connaissance insuffisante de ces enfants. La discussion d'aujourd'hui avec vous m'a bien éclairée sur pas mal de points, merci.
Ici on les appelle des enfants précoces.
C'est difficile d'évaluer la proportion d'enfants dépistés ou non.
Les enseignants, le psychologue, les parents en parlent au moment où un enfant est repéré. En dehors de cela, je ne pense pas que l'on s'y intéresse tant que ça.
On retrouve les 2% annoncés à l'école.
Ramos est joignable, il suffit de prendre contact avec les parents.

Entretien Enseignant-e n°17 – Ecole publique – Elève G/5/SM/SG

Elle était en SM/SG. Elle avait de l'assurance, elle était sûre d'elle, n'avait pas froid aux yeux. Elle aimait jouer aux échecs. La psychologue lui a fait passer des tests qui ont révélé une précocité.
Elle avait 4 ans et quelques mois pas tout à fait 5 ans. Elle a été scolarisée tard en section des petits en milieu d'année parce qu'elle avait une santé fragile depuis sa naissance.
Elle est passionnée d'informatique. Elle avait une tablette personnelle qu'elle amenait souvent à l'école. Elle avait des logiciels éducatifs qu'elle montrait aux élèves pendant la séance d'informatique. Elle savait que c'était interdit par le règlement intérieur. Elle ne s'en servait jamais pour jouer, pas en classe. On découvrait grâce à elle des logiciels en lien avec nos sujets d'étude en classe ou susceptibles de nous intéresser.
Papa est PE et maman pâtissier.
Au plan pédagogique il n'y avait rien de spécial.
Il n'y a aucun dispositif ni d'accompagnement spécial, je détecte l'enfant mais quoi faire, je reste démunie.
Ses résultats sont excellents. Toutes les compétences étaient acquises.
Elle était dans le premier tiers.
Elle avalait les apprentissages et allait vite.
Elle aimait aussi les Mathématiques et travaillait bien aussi dans les autres disciplines.
Je n'avais rien de particulier à lui proposer en plus de ce que je fais d'habitude sauf en Math.
Le « bambin » était extrêmement rapide, bon en math mais il affichait de l'inhibition et parlait peu.
Il avait quelques activités supplémentaires en Mathématiques parce qu'il en redemandait.
Il fallait le solliciter, lui poser des questions pour l'obliger à s'exprimer.
Paradoxalement la petite fille avait une grande confiance en elle et s'imposait dans le groupe.
Elle ne voulait pas s'afficher, ni montrer qu'elle savait.
Elle a suscité de l'émulation et la compétition au sein de la classe surtout avec les bons élèves qui ont vu là une menace pour eux. Ça ne l'a perturbé en rien, tellement elle avait confiance en elle.
Elle est inhibée mais elle sait ce que l'on attend d'elle. Il fait le maximum sans sembler trop faire d'effort. Elle avait de très bons résultats.
Elle pouvait faire beaucoup plus.
Je pense qu'elle a trouvé sa place à l'école, une place totale, je ne suis pas sûre.
On a du personnel pour combattre la difficulté scolaire, les problèmes comportementaux. Pour la précocité, on est vraiment démunie. L'institution ne fait rien. L'enseignante doit « se démerder » toute seule dans sa classe.
J'ai modifié mon enseignement à cause de ce « bambin » mais peut-être pas assez.
Il a besoin d'accompagnement pour réussir.
Je pense que tous les enfants précoces ne sont pas identifiés.
Ça ne les empêche pas de réussir mais le parcours devient plus long, on ne sait ce que la vie leur réserve, ils peuvent s'arrêter complètement en cours de route.
Si on les pousse très jeunes parce qu'on les a identifiés, ils ne s'arrêteront pas, ils iront jusqu'au bout de leur potentiel. Et là je suis persuadée qu'ils vont atteindre des sommets. Parce qu'ils ont mis du sens à ce qu'ils sont. A l'inverse si l'école ne les aide pas, ils n'iront pas très loin. L'environnement familial, social, les stimulations et les aléas de la vie sont des facteurs importants aussi.
Heitama est réputée pour être une bonne école, je ne sais pas ce que veut dire « bonne école ». Les parents arrivent à y entrer alors qu'ils ne sont pas du secteur.
Les enfants précoces ne sont pas reconnus pas du tout.
On ne s'occupe déjà pas assez de ces enfants, de là à parler de label.
Il y aurait plus d'enfants non identifiés à cause de la peur de se tromper. Par exemple, je pense en avoir identifié 3. Je ne prends que le meilleur des 3. On n'est pas formé pour les identifier et les accompagner. Si le repérage visuel n'est pas validé par les tests du psy, je ne m'engage pas.

On ne parle pas de ces enfants, dans les milieux défavorisés on n'en parle jamais.
Au sein du cycle oui mais c'est une conversation qui s'arrête à l'école.

Je pense effectivement qu'ils sont bien plus nombreux que cela. J'en ai repéré un qui était issu d'un milieu défavorisé.

On peut la joindre.

Dès la SG, cet élève savait lire un texte et répondre aux questions de façon autonome. Toutes les réponses étaient justes. Ça m'a interpellé et les choses se sont confirmées par la suite. J'ai invité le psychologue scolaire à venir en classe, il lui a fait passer des tests et confirmé sa précocité intellectuelle.
Un garçonnet qui a un an d'avance.
Son papa est militaire.
Au niveau pédagogique, il n'y avait vraiment rien de spécial.
Il y a eu un projet de cycle et des conseils de cycle pour suivre et voir où en est l'enfant.
Il excelle dans toutes les disciplines les compétences étaient bien acquises. Il était excellent.
Il se trouve dans le premier tiers, il se démarquait et devançait ses camarades de classe et était au-dessus d'eux.
Il a une grande curiosité intellectuelle, des facilités pour apprendre.
Il apprend et assimile très vite, il est très dynamique.
C'était difficile de distinguer dans quel domaine il excellait vraiment, il est bon partout, il dispose d'une capacité importante de mémorisation.
Le saut de classe était suffisant.
Il posait des questions liées aux différents films documentaires qu'il avait vus à la télévision.
Oui c'était une occasion d'intéresser la classe à autre chose, c'est enrichissant.
Il travaille à un rythme rapide, il aime le sport et les maths, c'est un futur grand sportif.
Des ateliers avec des fichiers autonomes l'occupent bien.
J'ai remarqué très vite de l'ennui ou plutôt du retrait, il savait déjà pas mal de choses et avait beaucoup de connaissances. Il est passionné de mathématiques d'animaux préhistoriques et de sciences.
Ses relations avec les camarades étaient harmonieuses.
Il était assez réservé et prenait rarement la parole.
Mais il ne s'impose pas, il n'étouffe pas les autres, il est beaucoup dans l'écoute.
Il a montré une voie différente, raisonner travailler différemment juste et bien.
Il exigeait de lui-même un maximum de résultats sans avoir l'air de faire des efforts. Mais Il restait très ouvert.
Il accepte facilement les règles.
Avec le saut de classe il s'est trouvé à sa place, où il pouvait affirmer son potentiel.
Je pense qu'il a trouvé sa place.
L'école l'y a aidé au travers du saut de classe, du projet et des conseils de cycle qui ont été décidé des mesures à la suite du constat de la précocité.
J'ai toujours différencié même sans la présence des enfants précoces.
Il peut réussir avec l'aide des enseignants et des parents qui l'accompagnent.
Je pense que tous les enfants ne sont pas identifiés.
Que deviennent ceux qui n'ont pas été repérés ? quel est leur sort ?
Ceux qui ne sont pas remarqués risquent de s'ennuyer et de perdre l'intérêt qu'ils ont pour l'école. Le saut de classe était une nécessité pour lui. Heureusement qu'on l'a repéré. Si on les repère, on arrive à prendre de bonnes décisions. Et ça change tout le parcours scolaire.
Ceux qui n'ont pas été remarqués peuvent s'en sortir seuls, d'autres peuvent devenir perturbateurs et ne pas réussir du tout. Les parents et les enseignants jouent un rôle important. Ceux qui s'en sortent deviennent des modèles d'excellence.
Non, je crois que les parents ne sachant pas qu'ils sont précoces choisissent des bonnes écoles dont on dit du bien. Il y a aussi la proximité, le quartier, ici c'est beaucoup ça.
Je pense aussi qu'ils ne sont pas reconnus.
On les nomme des enfants précoces.
Quelle est la proportion des élèves dépistés ou non dépistés ?

Leur nombre est vraiment réduit, j'en ai vu 4 depuis que je suis là.
Personne hormis l'entourage familial et scolaire de l'enfant.
Il doit y en avoir dans toutes les écoles alors, mais combien ?
Il est encore à l'école.

Elle trouvait la consigne sans que je la donne, elle avait cette facilité de répondre à une vitesse incroyable et cette maturité qui la caractérisait. J'ai souvent l'impression de parler à un élève plus âgé.
C'est une fille d'âge normal.
Il y a eu un questionnement l'année dernière la concernant. L'équipe a préféré après discussion murie de ne pas lui faire sauter de classe. On a décidé de la laisser finir sa maternelle, car elle était en SG. Cette année la question s'est reposée. Moi je me suis interrogée je me suis demandée ce qu'elle faisait dans ma classe en CP. La psychologue libérale lui a fait passer des tests. Elle me disait que pour certains items c'est la première fois qu'elle voyait une telle précocité chez un enfant. Elle ne m'a pas renseigné sur son QI, mais elle a précisé une précocité intellectuelle élevée au niveau du langage. Elle avait en face d'elle pas un enfant mais une adulte, l'enfant présentait une telle maturité. Elle a finalement sauté le CP pour passer au CE1 après avoir passé des tests avec la psy.
Le papa est cadre.
Compte-tenu de son avance, je lui proposais des exercices que j'aurais donnés à un autre moment de l'année en milieu ou en fin d'année. Par exemple en période 1, je pouvais lui proposer les soustractions à deux chiffres alors que d'habitude ces notions sont travaillées en milieu ou fin d'année de CP. Elle comprenait d'elle-même la consigne. Ou bien on la lui disait une fois, ça lui suffisait. Elle avait un grand respect pour les autres élèves. Elle avait une maturité qui faisait qu'elle pensait aussi aux autres élèves avec bienveillance.
En tant qu'enseignante on le signale à la directrice à l'enseignant spécialisé et à la psychologue. On lui a fait faire des évaluations de CE1, de la classe supérieure, on revoit le dossier, on en discute. Là à cette période-ci elle n'est plus dans ma classe, on l'a bougée. Elle était dans ma classe au début de l'année au CP, elle serait restée que quelques semaines finalement, puis elle a sauté le CP pour être admise au CE1.
Ils doivent voir au CE1 si ça lui convient, s'il ne faut pas qu'elle saute aussi le CE1. Je vous parle de sa scolarité du temps où elle était au CP. Elle faisait tout très bien. Elle était excellente. Elle était dans le premier tiers.
Elle était volontaire, et avait envie d'apprendre. Elle prenait ce qu'on lui donnait, elle absorbait. Elle attendait ce qu'on lui donne, elle assimilait. Elle était très discrète. Elle n'avait pas besoin de détails, elle comprenait vite, anticipait et elle s'impliquait sans poser de questions. Elle avait envie de savoir mais elle n'était pas envahissante.
Elle prenait beaucoup la place de l'adulte et elle faisait un peu la maîtresse au bon moment, elle allait le dire aux autres.
J'ai l'impression que c'est en français et en Mathématique en même temps qu'elle dominait. Elle a des compétences langagières aussi. Elle était aussi bonne en lecture, et en Mathématique.
Je lui demandais plus qu'aux autres, des exercices que les autres élèves en début de CP n'étaient pas capables de faire.
Elle n'amenait rien de matériel de la maison, mais elle racontait et le faisait en utilisant un langage précis et clair.
Elle est rapide. Si elle voit que les autres n'ont pas fini, elle va essayer de s'appliquer pour faire passer le temps.
Il y a des fiches supplémentaires pour ceux qui sont rapides.
Elle ne montrait jamais de signes d'ennui. Elle va essayer de se conformer à la situation.
Ses relations avec les camarades étaient très harmonieuses, elle est tellement gentille.
En langue orale, elle aime les échanges, dire et commenter les choses sans étouffer les autres.
Elle m'imitait un peu, sans prétention avec beaucoup de maturité.
Quand elle remarque qu'un élève a du retard, elle va l'aider comme une adulte aide un élève.

Elle est exigeante avec elle-même mais ses exigences elle ne les impose pas aux autres. Elle est consciente de son potentiel et celui de ses camarades.
Elle est consciente que les règles doivent exister et qu'elles sont utiles pour travailler, elle le dit tout haut. Elle n'avait pas encore six ans.
Tout était juste à chaque fois. Elle pouvait faire plus et plus difficile. C'est vrai que je lui proposais des choses de la classe de CP. Elle était capable de faire des choses plus complexes.
Vu son potentiel, je ne suis pas persuadée de lui avoir proposé quelque chose qui lui corresponde. Elle est vraiment en avance.
Elle m'a remis en question même dans la façon de parler à mes élèves. Elle me reprenait le lendemain, et j'avais l'impression que ça passait mieux. Et même sur la présentation de mon travail, elle faisait des remarques.
Oui, je la sens réussir toute seule, lui soumettre le programme sous le nez, elle ferait sans moi.
Je ne pense pas qu'on les a tous identifiés. On n'a pas tous les critères pour les repérer.
C'est difficile de dire qu'ils sont capables de réussir seuls, ils ne sont pas tous comme la petite. Sans être aidés, ils sont tellement différents. Il y en a qui le vivent mal et qui en souffrent. D'abord ils ne sont pas identifiés. Il faudrait les aider, mais comment ?
Si on les repère, on peut les accompagner pour qu'ils s'en sortent. Si on arrive à mettre le doigt dessus, ils ne vont pas se sentir compris. C'est difficile mais on peut penser que ça soit probablement possible.
C'est le fait du hasard, géographiquement les parents les inscrivent dans les écoles les plus proches de leur domicile. Je ne me souviens pas que l'on l'annonce.
Ils ne sont pas reconnus tant que ça.
A Tahiti, on les appelle des enfants précoces.
C'est difficile de connaître ceux qui sont vus et ceux qui ne le sont pas, tous les enseignants ne sont pas sensibles au sujet. L'institution ne fait rien. Il y en a sûrement dans les autres classes sans que l'enseignant ne le sache.
On en parle avec les collègues.
A l'école on peut trouver les 2%. Avec ma petite expérience. S'il y a 2% à l'école, ça peut signifier qu'il y a bien les 2% dans toutes les écoles et en Polynésie.
La gamine est encore présente dans cette école.

Entretien Enseignant-e n°20 – Ecole publique – Elève F/4/SM

<p>Cette élève excellait dans tous les domaines. En éveil, en arts visuels, en français dans toutes les disciplines. Cette gamine était en SM et avait l'âge normal. Le psychologue l'avait aussi repéré. On en a parlé, il l'a pris et lui a fait passer des tests qui ont confirmé la précocité intellectuelle. C'est nous qui avons fait les démarches, on a ensuite informé les parents qui ont donné leur accord. Comme j'avais une classe de double niveau, une SM/SG. Ça n'a pas posé de problème qu'elle passe dans le groupe SG aussitôt après. A la fin de l'année elle était admise au CP.</p>
C'est une fille de 4 ans
Elle a sauté la SM.
Le papa est dentiste, la maman est éducatrice sociale, le papa est métropolitain, et la maman d'origine chinoise.
On n'avait pas besoin de faire des aménagements pédagogiques particuliers. La gamine avait les compétences pour entrer en SG. Elle faisait exactement la même chose que ses camarades de SG et l'année suivante, elle était admise au CP après avoir passé les tests avec la psychologue. C'est l'avantage d'une classe à double-niveau. Elle n'avait manifesté aucun signe d'inadaptation ni de maturité ni de fatigue. Sa scolarité a été ensuite normale, impeccable.
Il n'y a pas eu vraiment de mesures spéciales, pas d'enseignement spécial non plus, tout dépend en fait de l'enseignant.
Pas de projet particulier parlant de sa précocité non, mais il y a un dossier qui suit l'enfant dans lequel sont récapitulées toutes les étapes de la scolarité.
Chiffrée elle vaut 18 sur 20.
Elle se place dans le premier tiers.
C'est une gamine très posée. Elle s'assoit, elle écoute, elle exécute ce qu'on lui demande. Pas besoin de réexpliquer.
Elle propose des démarches de résolution vraiment inédites.
Dans tous les domaines, elle est impeccable et dans toutes les disciplines. Elle est bonne partout.
Rien de spécial n'a été fait pour elle, le double niveau était suffisant.
Elle est très conformiste par rapport au sujet au contenu, mais elle avait des manières de répondre à une question de résoudre une problématique de façon inédite. Des réponses complètes et argumentées.
Elle finissait toujours son travail avant les autres mais dans le calme. C'est fait dans les temps et c'est juste.
Quand elle avait terminé trop tôt avant ses camarades, elle recommençait le même travail mais d'une autre façon. A une même question, elle proposait plusieurs solutions.
Elle n'a jamais manifesté d'ennui ni d'inhibition, ni dérangé ses camarades. Elle était toujours très calme.
Ses relations étaient très harmonieuses, c'est vraiment une gamine de ce point de vue-là qui n'a commis aucun écart de conduite.
Oui normalement dans toutes les disciplines, dans tous les échanges, mais elle n'était jamais dans l'esprit de compétition avec ses camarades. Elle vivait sa précocité de façon tout à fait ordinaire.
Elle est à l'aise sans être condescendante.
Elle aide ses camarades en difficulté sans se mettre en avant, très calmement.
Les observations ou les notes qu'elle obtenait n'étaient jamais suffisantes pour elle. Il fallait qu'elle se dépasse la fois d'après.
Sans problème pour se conformer aux règles de vie de la classe.
Ses résultats correspondaient à son niveau, elle pouvait faire plus encore.
Je pense qu'elle a trouvé sa place à l'école. L'enseignant a un rôle important de ce point de vue là.
En Mathématique elle m'a bien appris des nouvelles procédures. Elle trouvait toujours une autre logique, d'autres solutions, d'autres démarches que celles proposées par l'enseignant. Et c'était juste et cohérent.
Il faut lui expliquer les choses sur le bout de la table. Après, elle peut s'en sortir toute seule.

Je pense qu'ils ne sont pas tous répertoriés parce qu'on ne sait pas trop comment les repérer. On n'a pas de critères, ils ne réagissent pas tous de la même façon.
Je dirai que c'est un tout et que ça dépend de son environnement familial s'il est nourri comme il faut, ça va, et puis à l'école il faut aussi qu'il soit pris en charge comme il faut. Dans ce cas, même s'ils ne sont pas repérés, c'est possible qu'ils réussissent.
Je pense que c'est le milieu familial, il y a du travail qui est fait à la maison. L'école n'est pas l'unique lieu où l'on apprend. Le partenariat avec la famille a un impact important sur le parcours scolaire, la réussite de l'élève.
Les parents se renseignent sur les écoles, la réputation de l'école joue beaucoup.
Aujourd'hui je dirai ils sont reconnus, après ça dépend de l'enseignant dans sa pratique pédagogique différenciée.
On les appelle des enfants précoces, surdoués, je n'oserais pas employer ce mot. Je n'ai pas les critères.
A mon avis, cette proportion d'élèves est faible, on repérerait que des enfants comme la gamine qui est passée chez moi. Elle est bonne élève, dans la norme apparente de l'intelligence, donc elle est repérable. Un gamin perturbateur qui sème le « bazar » en classe ou qui s'ennuie à en mourir, passerait inaperçu. Son comportement le disqualifierait et serait un obstacle qui le placerait plutôt au pire des cas parmi les cancrès. Et aussi il y a la maturité, comme cette gamine, elle est mature pour apprendre tout en étant une petite fille de 4 ans. Cette dimension de la maturité est importante.
Le groupe de Gapp le psychologue nous dit de faire très attention à un certain type de comportement.
Les enseignants ne savent pas les reconnaître. On se pose des questions sur les enfants. On s'interroge sur leur précocité. On se penche sur les compétences à travailler. Mais ça reste aléatoire.
Je connais les parents ils sont charmants, je pense que c'est possible de joindre l'enfant.

<p>L'enfant avait été vu par le psychologue clinicien de la circonscription. Il était hyperactif, les premiers tests psychométriques ont été faits au cycle 2 en Métropole puis en début de cycle 3 par un autre psychologue clinicien d'ici qui a confirmé sa précocité intellectuelle. Les parents qui étaient dans la confiance m'ont amené le compte rendu des tests attestant sa précocité. Il était connu de toute l'école à cause de ses problèmes de comportement. Il était en conflit permanent avec tout le monde que lui-même provoquait. Au départ, Je n'étais pas du tout informé de son cas. Au bout de quelques jours après la rentrée, j'ai commencé à me poser des questions, non pas sur sa précocité, mais sur le fait qu'il perturbait la classe, sachant que c'était un élève intelligent.</p>
<p>Kévin est un petit métropolitain qui est arrivé à Tahiti il y 3 ans avec ses parents.</p>
<p>Il avait un an d'avance.</p>
<p>Il avait sauté une classe en métropole avant d'arriver à Tahiti.</p>
<p>Les deux parents sont des ingénieurs des cadres.</p>
<p>Il était passionné des sciences. Je lui demandais de me faire des exposés sur des sujets scientifiques liés au programme et au projet de la classe. De temps en temps, il choisissait ses propres thèmes. Il se mettait au travail parce qu'il aimait ça. C'était très difficile de le faire travailler de façon soutenue dans les autres disciplines.</p>
<p>Aucune mesure spécifique n'existe pour ces enfants à l'école. Il faut tout réinventer soi-même.</p>
<p>Hormis son dossier scolaire qui ne contenait que des observations stériles qui ne venaient pas en aide à l'enfant, il n'y avait aucun suivi spécifique le concernant.</p>
<p>Durant les trois trimestres de l'année, il a obtenu 12 de moyenne à chaque fois. Sa moyenne générale était 12. Ça me paraissait faible pour un enfant précoce. Il était peu intéressé par les cours. C'est la raison pour laquelle on a dû refaire de nouveaux tests, à cause aussi de son comportement. Sa précocité intellectuelle a été confirmée. Il vivait mal cette particularité. Ses notes ne reflétaient pas son potentiel.</p>
<p>Il était tantôt dans le deuxième tiers sans travailler et parfois dans le troisième tiers. Ses centres d'intérêt sont ailleurs.</p>
<p>Je pense que l'école qu'il cherchait n'était pas celle qu'on lui proposait, il y trouvait plaisir lorsque le thème lui convenait mais refusait le reste. Il était plutôt anticonformiste. Il trouvait les séances d'étude de la langue rébarbatives, et ennuyeuses. La seule connaissance qu'il recherchait était la connaissance scientifique. Il était aussi intéressé par les Mathématiques. Une fois qu'il avait compris, il s'arrêtait de travailler. Il ne voulait pas faire les exercices ni l'évaluation. Il le disait tout haut. J'avais l'impression qu'il portait sa précocité comme un fardeau, comme un boulet. Contrairement à beaucoup d'autres que j'ai vus passer, il n'était pas du tout épanoui.</p>
<p>J'ai vécu une expérience très difficile avec ce gamin, il n'aimait pas écrire, il était passionné de sciences, il s'ennuyait en classe. Il semait le bazar. Ses cahiers avaient des pages blanches pleines de ratures, alors que les autres camarades étaient soigneux. Il était très désordonné. Il passait souvent son temps sous la table. Je ne parle pas au sens figuré. Il se mettait volontiers au fond de la classe sous la table et passait son temps à feuilleter et à lire des encyclopédies ou des livres de sciences qu'il amenait de la maison ou qu'il allait chercher à la bibliothèque de l'école pendant que je faisais le cours. De temps à autre il acceptait de s'asseoir à sa place comme tout le monde parce que le sujet l'intéressait. Il était lunatique, changeant, perturbateur et bagarreur.</p>
<p>Les Mathématiques et les sciences, étaient les seuls centres d'intérêt mais avec une prédominance pour les sciences.</p>
<p>Il était tellement remuant que je n'ai pas pu mettre en place quelque chose de vraiment approprié. Mais je crois qu'il trouvait les réponses dans les livres de sciences qu'il dévorait. Il faisait beaucoup d'exposés à la classe à partir de ses lectures personnelles dans le domaine des sciences. Ça le calmait et ça le valorisait en même temps.</p>
<p>Tous les jours, soit il amenait des livres de sciences de la maison, soit il allait en chercher à la bibliothèque de l'école. Les thèmes choisis étaient variés beaucoup de documentaires.</p>
<p>Il prenait la parole quand il voulait pour parler des sujets qu'il aimait et qui n'avaient rien à voir avec la leçon du moment, pas toujours. Je lui accordais des moments pour qu'il prenne la parole. Parfois</p>

il était sérieux, de temps en temps, il faisait le pitre pour faire rire ses camarades. Il avait un humour souvent ironique, désagréable.
Je lui demandais de nous faire des exposés sur ces sujets de prédilection. Il se débouillait tout seul car il ne voulait pas d'aide. C'était souvent des sujets hors programme. Il s'appliquait à rendre l'information la plus précise possible. Ses camarades appréciaient beaucoup, moi aussi d'ailleurs.
Kévin avait un rythme normal.
Il travaillait de façon discontinue et ne finissait jamais ou rarement ce qu'il avait commencé à l'écrit.
Il s'ennuyait souvent et travaillait peu, il était hyperactif, parfois inhibé, j'ai demandé à rencontrer les parents à plusieurs reprises, je ne les ai rencontrés qu'une seule fois, lors de la réunion de rentrée scolaire. Ils avaient l'air dépassés par le comportement de leur fils. Comme je l'ai dit, il avait l'air de traîner un boulet derrière lui alors que ça devrait être un privilège par comparaison à ses camarades.
Il avait des conflits en permanence si ce n'est pas en classe ça se passait dans la cour.
Kévin prenait la parole tout le temps en sciences.
Les exposés scientifiques de Kévin ont passionné plus d'un élève. Il était perfectionniste et précis quand il s'agissait de son domaine de prédilection.
Des exigences de précisions me faisaient sursauter non pas de colère mais d'admiration.
Il était anticonformiste, et ne se pliait jamais, il fallait lui laisser le temps de raisonner tout seul, de se calmer tout seul. Il ne fallait pas l'affronter. Tu explodes, facile !
Ses résultats sont en-dessous de son potentiel, il peut faire beaucoup mieux.
Je pense qu'il n'a pas été suffisamment compris. Il y avait chez cet enfant un malaise, beaucoup d'anxiété, de l'anxiété permanente qui pouvait expliquer son inadaptation sociale et un refus de coopérer. Je n'ai jamais su expliquer moi-même ces changements d'humeur.
Je crois que tout repose entre les mains de l'enseignant qui veut bien s'investir pour que cet enfant soit heureux à l'école. L'équipe pédagogique aussi peut jouer un rôle important. Le système parle de l'enfant précoce, mais il ne l'aide pas vraiment. La priorité du système éducatif est l'enfant en difficulté. C'est à nous à nous retrousser les manches. Heureusement qu'il y a des bonnes volontés par-ci et par-là.
Je me suis remis en question, j'ai lu quelques articles sur internet, j'ai lu un bouquin sur la précocité intellectuelle, on voit maintenant des émissions à la télé sur les enfants précoces. J'ai essayé de faire quelque chose, après plusieurs années dans le métier, c'est possible d'essayer quelque chose.
Mais l'école n'est pas le seul lieu où l'on apprend. Il y a les parents. L'environnement qui nous entoure, une rencontre qui bouleverse votre destin. Il n'y a pas que les rencontres amoureuses qui bouleversent une vie.
Je pense qu'ils ne sont pas tous repérés. Des enfants comme Kévin, si on n'a pas fait de nouveaux tests on ne l'aurait pas vu.
Ils peuvent réussir grâce à l'école, mais il y a d'autres facteurs qui peuvent les amener à la réussite ou à l'échec. Les enfants normaux parviennent à rebondir, pourquoi pas les enfants précoces. S'ils sont bien encadrés par la famille et l'école, il n'y a pas de raison qu'ils ne réussissent pas même s'ils ne sont pas déclarés officiellement précoces.
Les parents s'informent et choisissent la meilleure école pour leur enfant. Mais ils n'ont pas toujours ce qu'ils veulent. L'enseignant qu'ils veulent pour leur enfant, ils ne l'ont pas forcément. Ici nous avons un excellent public, du fait que l'école Tuterai tane de Pirae ait longtemps été l'école annexe d'application de l'école normale. Les habitudes de travail sont restées jusqu'à aujourd'hui.
Ils sont de plus en plus reconnus, moi qui travaille depuis des années dans une école d'application, on en trouve souvent. J'en suis sûr qu'il y en a au moins un par palier ou plus, ça dépend des années. Des émissions à la télé parlent de plus en plus des enfants précoces en France. Il faut expliquer aux enseignants la signification du QI. Il y a des psychologues cliniciens qui en parlent ouvertement à l'équipe pédagogique pour aider les enseignants à faire quelque chose, sans pour autant révéler le QI de l'enfant.
Il est difficile d'évaluer la proportion des élèves repérés et ceux qui ne le sont pas, je pense qu'il y en a plus que ce que l'on a découvert. Il y en a qui sont repérables plus facilement parce que les parents sont plus sensibles, les enfants sont dans une norme repérable, et l'enseignant a joué son rôle, le psychologue aussi. Mais il y en a qui sont plus difficilement repérables, qui n'affichent pas clairement leur précocité, les terribles par exemple ou peut-être ceux qui n'aiment pas l'école comme mon petit Kévin.

Aujourd'hui on en parle un peu plus qu'avant, pas seulement dans le cadre restreint à l'école. A la télévision, sur internet il y a beaucoup de choses. En France il y a des écoles faites spécialement pour eux. La prise de conscience est plus importante aujourd'hui, mais sans doute insuffisante en Polynésie.

2% est une estimation intéressante. En cherchant bien, Il n'y a aucune raison de penser le contraire. Tous les enfants du monde ont le même développement psycho-affectif et intellectuel quel que soit leur culture.

Kévin est rentré en métropole après le CM1.

<p>Cette petite, je l'ai eue au CP. Elle est arrivée à Tahiti avec sa mère traînant derrière elle un gros sac à dos familial qui a beaucoup perturbé sa scolarité, elle « psycho-somatisait ». Cela ne l'a pas empêché de réaliser un parcours scolaire abouti jusque-là. Elle naviguait toute seule, apprenait toute seule, faisait du tutorat toute seule. Elle était parfaitement autonome.</p>
<p>C'est une fillette de 6 ans.</p>
<p>On avait envisagé le saut de classe, sa mère s'y était opposée, malgré l'intervention de la psychologue scolaire. Son parcours personnel lui avait laissé de mauvais souvenirs. Comme si on lui aurait volé son enfance.</p>
<p>La maman est prof de français. Elle venait de se séparer de son père.</p>
<p>Vu qu'elle était en avance. Je la laissais évoluer à son rythme. Elle a fini le programme de CP tôt et elle a abordé le programme de CE1 au CP. Elle trouvait là de quoi se nourrir. Elle travaillait en autonomie et avait besoin d'aide de temps à autre mais vraiment sur le bout de la table. La maman m'a toujours été reconnaissante pour ça.</p>
<p>Il n'y a eu aucune autre mesure en réponse à sa précocité.</p>
<p>Elle avait 19 sur 20 comme moyenne trimestrielle et générale. Elle excellait.</p>
<p>Elle était dans le premier tiers sans investissement particulier, sans effort.</p>
<p>Elle avait les dispositions pour apprendre vite et exécuter très vite. Elle était aisée dans des apprentissages rapides et efficaces, dans toutes les disciplines même en sport.</p>
<p>Elle était autonome et apprenait toute seule. Elle avait besoin de moi juste pour lui donner des consignes du travail à faire et pour valider ses résultats.</p>
<p>Elle était excellente partout même en sport. J'ai du mal à percevoir une discipline particulière qui pourrait être son domaine de prédilection.</p>
<p>Elle avait commencé le programme de CE1 au CP. Cette initiative m'a semblé comme la plus appropriée à sa précocité. Elle est entrée dans ce nouvel apprentissage sans difficulté.</p>
<p>Elle lisait beaucoup. Elle trouvait suffisamment de livres en classe ou à l'école.</p>
<p>Elle avait aussi beaucoup de sujets qui n'avaient rien à voir avec ce qu'on faisait en classe.</p>
<p>On prenait le temps de l'écouter avec la classe.</p>
<p>Elle avait un rythme de travail ultra-rapide qui la distinguait des autres de loin.</p>
<p>Comme elle aimait lire elle allait chercher des livres dans la bibliothèque. Elle dévorait les livres.</p>
<p>Elle était tellement gentille qu'elle ne voulait pas me montrer qu'elle s'ennuyait. Mais ça se voyait, il lui arrivait de s'ennuyer.</p>
<p>Elle n'avait pas beaucoup d'amis. Comme elle était douée en sport, ça lui permettait de se mélanger avec les autres, d'agrandir son cercle d'amis sans en avoir vraiment.</p>
<p>Elle s'exprimait normalement.</p>
<p>Elle était leader mais avec douceur. Même si elle se heurtait aux oppositions de ses camarades, elle était déterminée à aller jusqu'au bout de sa pensée, sans rien lâcher, elle parvenait à ses fins. Elle ne se mettait jamais en avant.</p>
<p>Elle faisait les choses avec beaucoup de douceur. Elle était douée en tout. Quand elle est à l'origine de la manœuvre dans un travail de groupe, elle se mettait en arrière. Elle guidait tout le monde de l'ombre. C'était un leader silencieux, pas une manipulatrice.</p>
<p>Elle a partagé ses compétences avec ses camarades. Elle a fait beaucoup de tutorat et ça a profité à beaucoup. Ce qui était frappant, elle ne gardait pas ça pour elle. Elle était ouverte aux autres, généreuse. Un vrai cadeau pour ses camarades.</p>
<p>Elle avait des exigences de perfection. Elle est tellement sûre d'elle qu'elle ne s'en inquiétait pas. C'était naturel.</p>
<p>Elle acceptait facilement les règles et en ajoutait de nouvelles pour réactualiser les anciennes pour les rendre plus humaines. Elle et sa mère ont fui la France pour ne plus subir la violence de son père qui a fait des pieds et des mains pour la ramener en France. La justice est intervenue pour trancher en faveur de la maman qui a obtenu sa garde. Après, il y a eu beaucoup de violence à la maison avec le beau-père. Elle a vu là, la nécessité d'instaurer de nouvelles règles sociales apaisantes. Elle était conformiste.</p>

Les résultats étaient en dessous de son potentiel. Elle faisait déjà du CE1 au CP. Je me suis dit, les collègues qui vont l'avoir l'année d'après n'ont qu'à se débrouiller. On avait envisagé un saut de classe, la maman s'est encore opposée à cause des problèmes familiaux, ce qu'elle a pu endurer comme souffrance. La petite portait des attelles sur le dos, parce qu'elle psycho somatisait.
Sur le plan de la socialisation elle a trouvé sa place, intellectuellement j'ai des doutes qu'elle ait trouvé sa place dans cette classe. Elle était « heureuse » de venir à l'école. Il y avait au moins ça. Elle a besoin d'être accompagnée affectivement pour réussir.
Les enfants précoces ne sont pas tous identifiés par l'école.
C'est une évidence que ceux qui ne sont pas repérés risquent de régresser si les parents ne prennent pas le relais. S'ils ont le soutien affectif parental, et d'accompagnement, ils s'en sortiront. Autrement leur précocité peut être compromise.
Les parents choisissent le critère d'effet établissement pour inscrire leur enfant.
Elle s'est battue pour faire plaisir à sa mère, tellement elles souffraient toutes les deux. Elle ne voulait pas être un problème supplémentaire pour elle.
A Tahiti on les appelle plutôt des enfants précoces ou surdoués.
Je pense qu'une grande partie des élèves précoces n'est pas identifiée.
Ceux qui sont confrontés aux enfants précoces dans leur classe en parlent.
C'est un sujet qui ne concerne que l'enseignant, les parents de l'enfant et le psychologue.
L'estimation de 2% me semble pertinente. On ne les remarque pas parce qu'on n'a pas les critères, ni des moyens pour les repérer tous.
Caroline est injoignable. Je respecte le choix de sa mère.

Entretien Enseignant-e n° 23 - Ecole Publique – Elève G/5 ans et plus/CP

Tereva, était grand pour son âge, un peu pataud, lourdaud, il avait un physique ingrat. Il portait de grosses lunettes. En classe il était souvent en retrait, ne voulant rien faire, ni écrire. Il avait tellement de problèmes familiaux qu'il était révolté. Il était souvent seul, ne trouvant pas d'alter-égo avec qui partager. En lecture, il ne lisait pas comme les autres, il parcourait le texte rapidement, comme s'il le photographiait et il répondait à toutes les questions aussitôt après sa lecture, alors que ses camarades étaient encore dans la phase de découverte et de lecture silencieuse. Il était passionné des sciences. Les expériences scientifiques le rendaient heureux. Il apprenait tout, tout seul dans toutes les disciplines mais il ne voulait pas écrire et manifestait un refus du système.
C'est un garçon de 5 ans et des mois qui avait sauté le CP pour aller au CE1.
Ses parents étaient séparés lorsqu'il était en maternelle. Il a vécu cette séparation douloureusement, une souffrance terrible dont il ne s'est jamais remis. Le papa travaillait à la banque et la maman à la poste. Il n'était pas aidé par ses parents et pas compris non plus.
Je le nourrissais dans le domaine scientifique, il faisait beaucoup de recherches dans cette discipline qu'il exposait aux camarades. Il était aussi bon en Mathématiques. Il avait une préférence pour les sciences.
Aucune mesure ni de suivi spécifique n'étaient prévus pour lui
Tereva avait sa moyenne. Il était très inhibé. Il valait beaucoup plus que ça. J'étais obligé de lui faire faire des évaluations à part.
Il se plaçait dans le deuxième tiers. Cette place ne reflétait pas du tout son potentiel. Il valait beaucoup plus. Avec lui, tout fonctionnait à l'oral. Alors que l'école exige aussi des compétences écrites.
Il était remuant et en même temps à l'écoute, disposé à tout apprendre. Il a un fonctionnement particulier qui lui permettait de tout capter et de comprendre très vite. Mais il n'aimait pas écrire et refusait d'écrire.
Il était effacé mais restait poli. Il semait parfois le « bazar » mais jamais ne se comportait comme un voyou. Il répondait et participait lorsque je le sollicitais, mais ça restait à l'oral, il écrivait peu ou pas du tout. Selon la psychologue qui le suivait, il avait des troubles d'apprentissage.
Il excellait en sciences et en Mathématiques. Il avait une préférence affichée pour les sciences.
Nos expériences et leçons de sciences étaient approfondies, plus précises grâce à ses interventions et ses connaissances.
Il n'amenait pas de livres, mais apportait des informations du domaine des adultes, des choses de la vie, il parlait de la guerre et des conflits dans le monde.
Il raisonnait et réfléchissait vite. L'écrit ne suivait pas.
Il manifestait de la suractivité et semait de temps à autre le bazar.
Il avait des relations conflictuelles avec ses camarades.
Il parlait peu.
Il était organisateur mais restait en arrière-plan.
Il avait un potentiel énorme, il se contentait de donner des instructions mais ils laissaient le travail de finition aux autres.
Il exprimait son potentiel de façon contenue. Il avait des blocages.
Il est silencieux, mais il est exigeant avec lui-même, au niveau du travail il était décidé à aller au terme du contrat didactique. Il y avait comme une réflexion intérieure qui l'animait mais n'était pas exprimée.
Il était anticonformiste.
Sa souffrance était patente. L'école l'incitait à en sortir. Je pense qu'il n'a pas tout donné parce qu'il y avait des freins sur le plan psychoaffectif.
Il a essayé de trouver sa place, on a fait ce qu'on a pu.
L'école ne l'aide pas toujours à la trouver.
Cet enfant traînait un boulet derrière lui. Il ne s'en serait pas sorti si je n'étais pas là.
C'est pour vous dire que les enfants précoces ne sont pas du tout repérés par le système scolaire.
Ceux qui n'ont pas été repérés peuvent régresser.
Pour ceux qui ont des facilités et qui ont réussi, les parents ont pris les choses en main forcément.
Les parents choisissent l'école pour leur enfant et se fondent sur des critères de bonne école.
Ils ne sont pas assez reconnus, Tereva traîne sa précocité comme un boulet.
On les nomme des enfants précoces, c'est le terme utilisé en Polynésie.

Il est difficile d'estimer la proportion des élèves dépistés.
On en parle dans le milieu enseignant avec les parents concernés et le psychologue. Ça reste en milieu assez restreint.
2% C'est une estimation que je partage. Nous n'avons pas de moyen ni la formation adéquate pour les identifier.
Il est difficile de le joindre, on l'a perdu de vu.

<p>C'est un enfant de CE1. Il écoutait parfois, parfois il était calme, parfois il n'écoutait pas, il s'agitait tout le temps, il ne regardait pas le public, il n'écoutait pas les enfants, et au bout de quelques mois de classe, il ne savait pas toujours le prénom des autres camarades. Il s'en fichait complètement. Il me disait toujours, « ah ben celui qui est là-bas, celle qui est là, celle qui est en vert ». Quand je lui disais « comment elle s'appelle ? » Il me répondait « Je ne sais pas, je ne sais pas ». La maman me disait qu'il avait des problèmes de comportements à la maison, il était très capricieux, très coléreux, un peu comme les bipolaires, il passait de la colère à la joie et vice-versa. J'ai eu peur, il n'apprenait rien du tout, la maman me disait : « si si il sait lire », mais moi il ne me montrait rien. Il jouait pour attirer l'attention, en fait il ne se mettait pas dans le moule. J'ai commencé à avoir des doutes, j'ai fait appel à la psychologue qui m'a confirmé, qu'elle savait et qu'il avait effectivement des signes de précocité, qu'il ne voulait pas me le dire exprès. Il était très en avance, un QI très élevé, pénible à gérer et à la maison et à l'école. Mais de temps en temps il se comportait comme un bébé. Dans la cour il jouait souvent seul.</p>
<p>C'est un garçon qui avait un an d'avance. Il avait 6 ans.</p>
<p>Il a sauté une classe, je crois qu'il n'a pas fait de CP. Il a pu apprendre à lire à la maison.</p>
<p>Le papa était militaire, la maman ne travaille pas. C'est un fils unique, la mère avait eu tellement de problème avec cet enfant-là qu'elle n'en voulait pas d'autre.</p>
<p>Je le testais seul à part, et comme il ne voulait pas souvent brancher, je lui demandais ce qu'il aimait. Alors il me disait qu'il aimait les livres, il précisait les livres qu'il aimait. Il était très sélectif, il aimait les livres sur les astres, qu'il amenait lui-même. Il disait qu'il aimait les planètes.</p>
<p>Ici, il n'y a rien de prévu pour ce genre d'enfant. L'enseignante spécialisée avait essayé de faire quelque chose, mais il n'aimait pas écrire. Il avait une grosse écriture avec de grosses lettres mal faites, on avait du mal à donner du sens à son écrit. Il s'exprimait par des dessins.</p>
<p>Il se mettait en valeur tout seul. Il aimait se mettre devant. Quand il avait quelque chose à dire, il se mettait devant, il mobilisait tout le public et ça lui plaisait de parler devant toute la classe, que tout le monde l'écoute. Il était très sélectif, quand je lui disais que ce n'était pas le moment, qu'on ferait ça l'après-midi, il insistait à ce que ce soit comme ça, comme il veut.</p>
<p>Il était bon mais j'écrivais ses réponses. Il n'aimait pas écrire. La dictée à l'adulte ça y allait.</p>
<p>Il était dans le premier tiers.</p>
<p>Il aimait bien aller à la bibliothèque, se retrouver parmi les livres. A la maison il lit les livres avec son père. Il sélectionnait des livres selon ses thèmes favoris. Il a un rapport au savoir par les livres. Il était très cultivé acquis par les livres, une culture très précise sur ses sujets de prédilection.</p>
<p>Il ne se tenait jamais tranquille. Pendant que je parlais, il griffonnait, il farfouillait, il semblait ne pas écouter mais quand on lui posait une question, il répondait juste. Donc il écoute en même temps. Les prénoms des camarades de sa classe qu'il ignorait, je me suis toujours posé la question : comment ça peut être possible, je n'ai jamais vu ça, de toute ma vie d'enseignante. Il avait quelques copains mais jamais vraiment attirés.</p>
<p>Les maths et les sciences étaient ses matières préférées, il avait sa manière de schématiser les choses, très brouillon, mais il expliquait bien les choses. Il est changeant jamais stable, il arrivait difficilement avec le sourire puis changeait aussitôt de mine. C'est un enfant qui avait l'air d'apprécier la solitude. Il était d'ailleurs souvent seul, et n'en souffrait pas.</p>
<p>Il était très demandeur. Je lui demandais de préparer des exposés en sciences avec sa maman. Il faisait tout à la maison. Je lui amenais des photos sur le sujet qu'il voulait traiter. Il exposait devant ses camarades avec beaucoup de fierté et d'assurance.</p>
<p>Je le faisais venir devant pour qu'il parle à ses camarades de ses livres. J'avais peur parce qu'il ne faisait rien, il n'écrivait pas du tout. En calcul mental, il disait les réponses à haute voix avant tout le monde. Pas moyen de le faire taire.</p>
<p>Ses sujets préférés étaient le vivant et la biodiversité. On peut en parler sans problème. Pas les planètes, il se réservait le sujet.</p>
<p>Il ne faisait rien à l'écrit. Un peu seulement mais très irrégulièrement. J'appelais sa maman, je lui disais qu'il n'a rien fait cette semaine. Elle me disait « Oh si ! il a raconté tout ce qui s'est fait à</p>

l'école. C'est vous qui vous faites des idées, pensant qu'il n'apprend pas, vous ne le connaissez pas encore ? ». C'est vrai qu'on est très scolaire, on veut des traces écrites.
De temps à autre, il allait lire dans la bibliothèque, il allait aux toilettes, il restait longtemps, il me faisait peur.
En classe il y avait de la suractivité en permanence.
Je crois qu'il a des relations « bipolaires et changeantes », ça allait à une extrême vitesse d'un bout à l'autre extrême.
Il prend la parole tout le temps.
« Oui moi je sais, moi je sais », il était content, « je vais vous apprendre quelque chose », et il en savait.
A l'oral, il précise, il argumente, il veut toujours avoir le dernier mot. C'est agaçant parfois.
Les planètes intéressaient les élèves, même si les enfants ne pouvaient pas tout comprendre, les exposés de sciences aussi, ils étaient « scotchés »
Il apporte des précisions à chaque fois à tout ce qui se dit. Il veut toujours le dernier mot. Il argumente. Il n'arrête pas.
Il pouvait faire des colères pas comme un petit voyou mais c'est pénible.
Ses résultats à l'oral, oui, on peut dire qu'ils sont conformes à ses capacités. Bon, mais l'écriture ça vaut 0, car il n'écrivait pas.
Si je n'avais pas cédé, m'en tenir aux programmes, il n'y aurait pas de planètes en classe. Il se serait enfermé et aurait semé la zizanie.
En Polynésie c'est difficile, on ne peut pas dire que l'école leur fasse leur place.
Je n'ai jamais eu d'enfant comme lui. Il a fallu sortir des programmes.
Avec de la maturité, c'est un enfant actif, il se positionnait toujours pour en savoir plus. Il ne se contente pas du savoir donné par l'enseignant ou par un seul livre.
Je ne pense pas que ces enfants soient repérés, s'il n'avait pas été excellent comme celui-là, avec des thèmes comme ceux abordés, on ne l'aurait pas vu. Ils sont insupportables, il n'y a qu'à voir les émissions sur ces enfants à la télévision.
La maturité peut contribuer à se faire connaître, mais il y en a qui n'aime pas l'école, s'ils sont dans des écoles où ils côtoient des élèves excellents comme eux ils peuvent s'en sortir.
Aucune idée du choix de l'école.
En Polynésie ils ne sont pas reconnus.
J'entends souvent précoce s'agissant de ce genre d'enfant
C'est difficile d'estimer le nombre d'enfants repérés ou pas repérés du tout.
On en parle un peu plus qu'avant, il y a des émissions à la télévision.
Je ne sais pas le pourcentage d'enfants précoces, je n'ai pas d'idée.
La famille est partie à Paris où il y a des écoles pour ces enfants-là. Il doit bien s'y sentir.

<p>J'ai été interpellé par sa capacité à combiner les syllabes sans qu'on ait fait de la combinatoire. Il était dans la bibliothèque, il prenait un livre et il venait me montrer le mot « le chat » qu'il a lu seul. De lui-même il disait : le ça s'écrit « l » et « e », chat ça s'écrit « ch » et « a ». J'ai invité la psychologue à venir en classe. Nick était bon en graphisme il faut dire qu'il n'aimait pas écrire. Il détestait le graphisme. Le psychologue n'a pas fait cas, il est reparti en me disant : « il a tout le temps pour apprendre ». J'ai essayé de le tester moi-même pour savoir s'il lisait bien des mots. Effectivement il lisait les mots simples comme le lapin, ou des phrases simples ne contenant pas de sons et de graphies trop compliqués : « le chat a dormi sur le lit ». Au final, Nick fera son année de SP puis de SM normalement comme les autres enfants. Arrivé en SG, son avance était devenue tellement « flagrante » et visible de tous à tel point que l'on ne pouvait plus l'ignorer. Là l'équipe pédagogique s'est mobilisée. On a fait appel au psychologue qui voit l'enfant et lui fait passer des tests. Un projet passerelle a été mis en place impliquant l'école maternelle de Ui tama et l'école élémentaire de Pina'i où Nick ira suivre des cours par étapes au CP à partir du mois de Février, le temps de régler toute la partie administrative.</p>
C'est un garçon de 5 ans.
Il a sauté la SG où il serait resté cinq mois. A partir du mois de Février, il fera l'objet d'une intégration partielle. Il va passer la matinée au CP et revient à l'école maternelle en SG à 11 h 30 pour déjeuner et passer l'après-midi avec ses camarades de SG. L'opération s'est avérée concluante puisque l'année suivante, il est passé directement au CE1.
Sa mère est commerçante et son père est cadre ingénieur à l'urbanisme
En section des petits, je lui proposai des activités de Section des Moyens. Il n'avait aucune difficulté à les faire.
Il y avait le projet passerelle, le suivi des enseignants et des directeurs des deux écoles pour visualiser le parcours de l'enfant, prendre la température sur d'éventuelles difficultés, de son adaptation. On reste quand même vigilant.
Le projet passerelle permet d'avoir une attention sur l'enfant avec des attentes de résultats. Si ça ne fonctionne pas au cas où l'enfant ne s'adapterait pas, on n'arrête tout.
Toutes les compétences ont été acquises tôt. Il était excellent partout sauf en graphisme qu'il n'aimait pas, comme être en échec le révoltait.
Il est dans le premier tiers.
Il avait une bonne logique mathématique. Il faisait déjà des soustractions. Il était prêt pour apprendre des choses plus complexes que ce qui était proposé en SP.
Il réagit et travaille très vite, il n'aime pas attendre son tour.
Il est bon aussi bien en Français qu'en Mathématiques.
Il avait des choses plus complexes du niveau de la classe au-dessus.
Il voulait jouer aux échecs quand il a vu les élèves de la SG en faire, mais il a dû attendre l'année suivante.
Il était rapide.
Il allait à la bibliothèque quand il avait fini.
Il lui arrivait de manifester de l'ennui.
Il avait des affinités mais il avait aussi des conflits avec certains camarades.
Il prend tout le temps la parole.
Il donnait des consignes et voulait que l'on fasse comme il a dit.
Les élèves ont fini par travailler plus vite à cause du rythme qu'il s'imposait. Ça influençait les autres.
Il n'aimait pas se tromper. Ça le révoltait.
Il était docile.
Il pourrait faire mieux.
Si j'avais insisté on aurait pu s'occuper de lui plutôt. Mais d'un côté j'ai voulu qu'il suive un parcours normal comme les autres, lui laisser le temps de grandir.

On a bien essayé de faire quelque chose. Ça ne s'est pas passé entre la SP et la SM mais après en SG et qui a bien marché, ai-je eu raison de le laisser faire sa SP puis la SM ? On dirait que oui.
Il a besoin de l'adulte pour l'accompagner au début.
Non je ne pense pas que des enfants comme ça soient tous repérés, la preuve pour lui, ça a été compliqué pour convaincre.
Ils s'en sortiront de toute façon, mais si on ne fait rien de particulier.
L'école a un rôle important à jouer.
Les parents choisissent l'école de leur enfant.
Ils sont de plus en plus reconnus.
Nous on les appelle « surdoué » ou « précoce ».
Il y a en a qui ne sont pas dépistés parce qu'on n'est pas formé. Il faut que l'on soit plus attentif.
On en parle au sein de l'école parce que ce n'est pas le premier.
C'est possible qu'il y en ait 2%.
Il est joignable.
On peut contacter les parents.

Entretien Enseignant-e n° 26 – Ecole publique – Elève F/4/SG

C'est moi qui l'ai repérée en SG. Jusque-là elle avait eu un parcours normal. J'ai constaté une avance importante en lecture. Elle lisait pratiquement couramment de manière aisée comme une adulte.
Cette fillette avait 4 ans.
Elle était de petite taille et elle était déjà en avance d'un an. Elle n'avait pas vraiment sauté de classe. Elle était arrivée très tôt en SP, elle n'avait que deux ans, donc elle était en avance d'un an. Mais ça s'est bien passé malgré tout.
Les parents sont des métropolitains, travaillant à la banque.
Elle était là avec une autre petite précoce qui avait l'âge normal qui est allée au CE1 directement l'année suivante. Je proposais des activités d'un niveau de difficulté supérieure, avec quelques activités décrochées.
L'école Tamanui se présente comme un vivier de bons élèves et qu'il n'est pas rare de découvrir des enfants précoces.
Mais il n'y a pas eu de suivi spécifique, si ce n'est que le travail normal de l'enfant qui est adapté à son niveau.
Il y a beaucoup d'élèves excellents en classe. Celle-là est au-delà de l'excellence. Elle se démarque et fait des choses que les autres ne peuvent pas réaliser.
Elle se trouve dans le premier tiers très haut.
Elle a des dispositions élevées et son potentiel se voit dans toutes les disciplines.
Elle manifeste beaucoup d'envie pour des choses qui méritent que l'on s'y intéresse et qui présentent un défi intellectuel. Elle fait la moue pour tout ce qui est facile et en revanche elle apprécie les défis compliqués. Elle va passer par des voies tortueuses qui lui sont évidentes mais pas pour les autres. Il faut la suivre.
Elle était excellente aussi bien en français qu'en Mathématiques.
Il faut être honnête, oui je le fais dans la mesure du possible. Il y a du monde en classe.
Elle lisait couramment et faisait tout bien alors qu'elle était en SG. Les livres elle les trouvait dans la bibliothèque de la classe. Elle lisait beaucoup en classe lorsqu'elle avait fini son travail.
L'astronomie, les animaux préhistoriques, la mort sont des sujets abordés naturellement.
Elle travaillait à une vitesse incroyable. Avant que les autres ne commencent, elle avait déjà fini.
Je prévois du travail supplémentaire, je leur permets d'aller à la bibliothèque et j'ai beaucoup de logiciels et des jeux que l'on échange avec les collègues de palier pour éviter qu'ils fassent tous la même chose.
J'ai remarqué de l'ennui de temps à autre, elle dessinait beaucoup et aimait les arts plastiques. Elle réalisait des dessins d'excellente qualité graphique.
Elle avait des relations difficiles souvent tendues avec ses camarades, elle était angoissée et anxieuse.
Elle prenait peu souvent la parole.
Elle avait une tendance au retrait.
Elle a montré un niveau d'excellence qui intimidait et fascinait en même temps. Les camarades restaient bouche bée.
Ce sont des enfants très exigeants envers eux-mêmes, capables de critiquer la qualité du travail proposé par l'enseignante. Tout doit être cohérent, bien pensé et précis. Elle prenait le temps de poser des questions pour savoir si ça valait la peine de faire un tel ou tel travail. Où ça l'amenait ? Qu'allait-elle en tirer comme profit en termes de connaissance ? Elle avait besoin de jauger la qualité de l'activité avant de se lancer.
Elle était anticonformiste.
Ses résultats étaient en dessous de son potentiel, la pédagogie différenciée ne suffisait plus.

L'école toute seule je ne suis pas sûre, dans un partenariat avec les parents oui, elle peut réussir.
L'enseignant doit monter au créneau parce que l'institution ne fait rien.
Elle est très autonome.
Les enfants précoces ne sont pas tous identifiés.
Certains s'adapteront de toute façon. Pour les filles c'est peut-être plus facile que pour les garçons. Elles s'adaptent plus facilement et sont plus impliquées que les garçons.
Les parents jouent un rôle déterminant.
Ici à Tamanui il y a un effet établissement depuis toujours.
Dans notre école on fait le nécessaire pour que les enfants précoces continuent à être remarqués et bien accompagnés.
On les appelle des enfants précoces.
Je ne sais pas combien sont repérés et combien ne le sont pas.
Ça reste circonstanciel, mais c'est assez courant que l'on en trouve ici.
Il y a des années où on a plus de 2% et d'autres années moins à l'école.
On peut joindre cette petite.

Entretien Enseignant-e n° 27 – Ecole publique – Elève F/5/CP

Il s'agit d'une fille d'un an d'avance qui a quitté la SG en cours d'année après avoir passé des tests avec la psy. La maîtresse avait remarqué qu'elle lisait seule des petits albums.
Elle a cinq ans donc elle a un an d'avance.
Elle a quitté la SG au milieu de l'année vers le mois de Mars pour entrer au CP. Elle savait lire dans les albums.
Ses parents sont des professeurs.
Comme pour sa camarade qui a sauté la SG il y a eu au départ une remise à niveau en Mathématiques. Il manquait des notions en numération et en calcul qui n'ont pas été abordées. Il n'y a eu aucune difficulté à cela. Elle a vite pris ses marques et à la fin de l'année de CP où elle n'est restée que trois mois, elle est passée comme l'autre précoce arrivée en même temps qu'elle au CE1. En lecture et en production d'écrit, elle avait le niveau CP supérieur à ses camarades de CP.
Il n'y a rien de vraiment spécial à part ce projet passerelle entre les deux écoles maternelle et primaire. Le passage de la SG au CP s'est fait par étapes. Elle a commencé à venir passer d'abord une matinée, puis on a augmenté progressivement le volume horaire jusqu'à l'adaptation complète.
Il y a eu un projet de cycle et des conseils de cycle à des moments assez proches au départ pour voir si les enfants se sont bien adaptés et cela tout le long du cycle 2 et le cycle 3. Au final tout s'est bien passé.
Elle était première avec l'autre petite précoce arrivée en même temps qu'elle.
Elle se trouve dans le premier tiers, loin devant ses camarades. Elle se démarquait des autres enfants de son âge.
Elle avait toutes les dispositions nécessaires pour être une bonne élève dans sa nouvelle classe. Elle était largement prête pour commencer les apprentissages de CP.
Elle était dynamique et motivée, elle avait une telle soif d'apprendre. Elle était rêveuse de temps en temps.
Sa précocité se manifestait en lecture, elle avait commencé à lire en SM.
Le saut de classe était suffisant, les activités de CP répondaient à ses besoins. Je n'ai pas constaté une demande supplémentaire de sa part.
Il y avait beaucoup de livres en classe et à l'école.
Elle parlait beaucoup de la famille.
On prenait le temps d'en parler avec la classe.
Dès qu'elle a pris ses marques, elle s'est mise à accélérer le rythme, elle finissait avant les autres camarades.
J'avais des ateliers avec des fichiers autonomes. Ça suffisait.
Elle ne manifestait pas d'ennui ni de suractivité.
Elle avait parfois de relations conflictuelles, c'était normal, par la suite je l'ai vue s'épanouir. Elle s'est faite beaucoup d'amis. Ce qui n'était pas trop le cas au début.
Elle prenait la parole normalement, sans exagération laissant de la place aux autres.
Implicite ses atouts ont aidé les camarades, qui savaient qu'elle était jeune. Arriver comme ça en plein milieu d'année de la maternelle et avoir tout le temps de bonnes notes, ce n'est pas très courant. Ses camarades se sont faits une idée des performances qu'une jeune élève pouvait atteindre. Ça les motivait.
Elle avait des exigences de résultats qu'elle s'était fixées.
Elle s'adaptait sans problème à la classe.
Les exigences du niveau du programme de CP répondaient à ses capacités. Le saut de classe a été bénéfique, ainsi que le projet et le conseil de cycle.
J'ai toujours différencié même en l'absence des enfants précoces. C'est la première fois que j'ai 3 enfants précoces en classe, les autres années, le niveau est hétérogène. Il faut donner à manger à tout le monde.
Ce genre d'enfant a besoin d'être accompagné par des adultes pour réussir.
Je pense que les enseignants ne les ont pas tous repérés.

<p>Ceux qui n'ont pas été repérés risquent de s'ennuyer perdre l'intérêt qu'ils ont pour l'école. Si on les repère, on arrive à prendre de bonnes décisions.</p>
<p>Les parents jouent un rôle important, ou les enseignants. Certains peuvent peut-être s'en sortir seuls, d'autres peuvent devenir perturbateurs et ne pas réussir du tout. Ceux qui s'en sortent deviennent des modèles d'excellence.</p>
<p>Je crois que les parents ne sachant pas qu'ils sont précoces choisissent des bonnes écoles dont on dit du bien. Il y a aussi le facteur du hasard. Il y a aussi la proximité, le quartier, ici c'est beaucoup ça.</p>
<p>Ils ne sont pas si reconnus que ça, pas trop.</p>
<p>On les nomme « précoces » dans le milieu enseignant.</p>
<p>Il y a très peu d'enfants dépistés, j'en ai vu 4 depuis que je suis là.</p>
<p>En dehors des enseignants, des parents et du psychologue, personne ne parle de ces enfants.</p>
<p>Il doit y en avoir dans toutes les écoles, mais combien ?</p>
<p>La petite est encore à l'école.</p>

Entretien Enseignant-e n° 28 – Ecole privée – Elève F/5/SG

Elle était en SM/SG dans une classe à double-niveau. Elle combinait des syllabes complexes pour former de nouveaux mots. Elle ne se contentait pas des syllabes formées en classe avec la maîtresse, elle formait plein de mots par ailleurs. Elle les lisait puis les enchâssait dans des phrases, des phrases de plus en plus complexes. Dans les écoles protestantes, nous n'avons pas de psychologue à disposition, on en fait venir en cas de besoin. La psychologue l'a vue et a confirmé sa précocité intellectuelle après les tests.
C'est une petite demi martiniquaise métropolitaine.
Elle avait 5 ans
Elle lisait des phrases et y mettait du sens. Je l'ai signalée mais l'année était déjà très entamée. Il y a eu des freins au niveau administratif. Elle n'a pas sauté la SG mais très amie avec sa mère, avec qui j'ai gardé de bonnes relations, elle m'a appris plus tard qu'elle avait sauté une classe en primaire. Elle se porte bien aujourd'hui.
Le papa est ingénieur, la maman « chercheur » travaillait au haut-commissariat.
J'ai mis en place du tutorat et elle faisait la maîtresse, s'occupait des autres camarades. Pour elle, je faisais du CP en SG.
Dans la même enceinte de l'école nous avons la maternelle et l'élémentaire, c'est une chance. On a mis en place un projet passerelle qui lui permettait d'aller faire la lecture au CP puis revenait en SG après.
Ses résultats sont excellents elle avait 19/20 de moyenne.
Elle est dans le premier tiers. Elle qui n'était pas du tout polynésienne prononçait parfaitement les mots et les répliques en tahitien. Elle était excellente dans toutes les disciplines, elle avait cette capacité à anticiper. Elle réalisait des dessins avec la perspective et les proportions proches de la réalité.
Elle est de grande taille, aimait venir à l'école, un intérêt pour le documentaire, aime l'école, aimait partager et imposer son savoir aux autres. Elle disait souvent : « vous ne savez pas, moi je sais ».
Elle inventait des procédures inédites en Mathématiques et elle m'embarquait dedans à tel point que j'oubliais parfois les autres élèves.
La lecture et les sciences, c'était ses passions.
Elle lisait beaucoup et elle racontait tout ce qu'elle découvrait.
Elle a amené en classe une série de documentaires faite pour la maternelle dans le domaine de la science.
Elle partageait ce qu'elle savait en sciences avec ses camarades qui étaient intéressés et surtout parce que c'est raconté par elle.
Elle est non seulement rapide mais propre et soigneuse.
J'avais du mal à lui trouver une activité appropriée. J'avais par exemple prévu des exercices supplémentaires qu'elle terminait très vite. Au final je lui disais de lui trouver une occupation dans ses lectures préférées.
Elle s'ennuyait souvent en classe parce qu'elle allait trop vite et ne savait pas trop quoi faire après.
Elle avait des relations plutôt conflictuelles. Elle est un peu du genre chipie. Ses camarades la punissaient parce qu'elle était nouvelle. Elle n'était pas toujours comprise.
Elle prend la parole quand elle veut tout le temps. Elle cherche à dominer les autres.
Tout le monde se tournait vers elle quand une question posée par la maîtresse restait sans réponse.
Elle est frustrée quand elle n'arrive pas. Elle est mauvaise perdante, elle boude. En travaux manuels, elle avait du mal à manipuler et à réaliser un objet. Ça l'embêtait beaucoup ses problèmes de dextérité manuelle.
Elle entre dans des conversations d'adultes sans être invitée.
Ses résultats sont excellents, elle pouvait faire mieux.
L'école l'a aidée à trouver sa place.
Elle a sauté deux classes par la suite.

Elle a le tempérament pour réussir seule. Elle avait juste besoin de moi pour lui indiquer le travail à faire.
Ils ne sont pas tous identifiés.
Ceux qui n'ont pas été repérés s'ennuient embêtent l'enseignant, ils connaissent, ils savent déjà, ils ont besoin d'autres choses parce qu'ils ont un QI plus élevé, ils ont besoin d'un autre niveau de complexité.
Le milieu familial joue un rôle important, il les pousse et les stimule.
Les parents choisissent l'école de leur enfant pour plusieurs raisons. Ici c'est une école protestante, les enfants inscrits sont pour la plupart des protestants. Nous avons aussi des mormons, des catholiques. Il y a aussi « l'effet quartier », la proximité de l'école arrange les parents.
Ils ne sont pas assez reconnus.
Les mots sont employés un peu n'importe comment pour les désigner. Il y en a un peu trop.
C'est difficile d'estimer. Je n'ai pas vraiment d'idée.
Ceux qui en parlent, ce sont les enseignants, le psychologue qui vient occasionnellement parce que nous n'avons pas de psychologue attitré, les parents des enfants c'est assez restreint.
Ça veut dire qu'il y en a plus que ça. On est tellement pris par les enfants en difficulté.
La petite est partie en Guadeloupe.

Entretien Enseignant-e n° 29 – Ecole privée – Elève F/5/SM-SG

En SM/SG elle commençait déjà à combiner, après janvier elle lisait des petits textes.
Moea est une fille d'âge normal.
Elle n'a pas sauté de classe au départ, car les parents n'ont pas voulu, elle était très attachée à ses copines. On n'a pas fait venir une psy. On est une école protestante, on n'a pas de psy attiré. Il faut en payer une à chaque fois. De tout façon, quels que soit les résultats, les parents ont d'avance décidé qu'elle ne sauterait pas de classe. Ce sont des cadres, des gens instruits polynésiens qui ont une certaine idée de l'école. Ils ont les moyens pour aller voir un psychologue libéral, ils ne l'ont pas fait, ils ne voulaient pas. Mais ils ont regretté par la suite, elle s'ennuyait tellement. Ils ont fait des pieds et des mains pour rattraper le coup, elle a finalement changé de classe.
Le père est avocat et la mère est professeur.
La pédagogie différenciée. Des textes plus compliqués, le niveau en lecture et mathématique du niveau supérieur avec des fichiers.
Il n'y a aucune mesure particulière
On ne note pas avec des chiffres. On a une grille avec des compétences. Elle avait quand même des lacunes des faiblesses au niveau de la structuration de l'espace. Elle n'était pas bien latéralisée. Elle ne retrouvait pas toujours la bonne place. Elle avait cependant d'excellents résultats. Et surtout le niveau intellectuel pas ordinaire du tout, pas comme les autres, c'était très haut.
Elle est dans le premier tiers, elle a des résultats qui confirment un très bon niveau en lecture écriture langage.
Elle comprenait et apprenait vite dans toutes les disciplines, sauf en sport.
Elle suit et une fois que c'est acquis il faut passer à autre chose, lui proposer une nouvelle difficulté, sinon elle embête ses camarades.
Elle excelle en langage et en lecture. Elle faisait des phrases cohérentes et complexes, et la lecture a été vite maîtrisée.
Je lui ai proposé un album qu'elle lisait, un fichier de lecture de classe supérieure, plus d'activités et des activités plus complexes.
Il y avait suffisamment d'albums et de livres à l'école. Elle avait de quoi faire.
Elle parle souvent et spécialement de sa famille.
Moea est un peu lente parfois, globalement elle a un rythme normal.
Elle avait aussi des fichiers de lecture et de Mathématiques du niveau supérieur.
Elle a tendance à s'ennuyer. Comme elle est un peu sournoise, elle « pique » de temps en temps les copines.
Elle n'est non seulement un peu sournoise mais elle a parfois des conflits, elle avait son petit groupe d'amies choisies.
Elle restait dans son coin, elle savait et elle se disait qu'elle n'avait pas besoin de le montrer aux autres. Quand je l'interrogeais, elle connaissait effectivement la réponse. Elle n'était pas spontanée.
Elle est assez introvertie et ne sent pas la nécessité de montrer ce qu'elle sait.
Elle faisait du tutorat qui l'obligeait à aider les camarades plus lents, ça l'occupait bien, ça lui plaisait.
Elle n'aime pas se tromper, elle change de couleur quand ça lui arrive.
Elle se conforme facilement aux règles de vie de la classe.
Elle est au-dessus du potentiel des autres élèves.
Pour ceux qui sont passés chez moi, je pense que oui ils ont trouvé leur place, mais je ne peux pas parler pour tout le monde.
Tous les enseignants ne sont pas malheureusement inscrits dans cette dynamique.
Je me suis toujours adaptée à mes élèves aussi bien ceux en difficulté que ceux qui sont excellents.
Ils peuvent réussir, à condition qu'ils soient bien accompagnés.
Non je ne pense pas que tous les enfants précoces soient repérés. Il faut un psy pour faire passer les tests, l'école protestante n'en a pas.
Ils peuvent réussir de toute façon, mais s'ils sont repérés et accompagnés, ils avanceront plus vite.
Les parents font tout pour que leurs enfants réussissent.

Les parents ont des critères de religion, de proximité, de qualité de l'enseignement.
Ils ne sont pas suffisamment reconnus.
Précoce ou surdoué. Lequel des termes est le plus approprié ? je ne sais pas.
Je ne sais pas combien ont été répertoriés.
Les enseignants et la famille sont les seuls concernés par leur scolarité, le système « s'en fiche », il ne fait rien.
2% ? Je ne pensais pas qu'il y en avait autant.
Elle est joignable.

Ivatea lorsqu'il était en SM la maîtresse avait constaté qu'il combinait déjà. Il a un frère jumeau normal.
Un garçonnet d'âge normal. Il n'a pas vu de psy, c'est bien dommage, l'école protestante n'en a pas. Sinon il faut payer pour consulter un psychologue privé.
On avait hésité de le faire passer en SG pensant qu'il n'était pas assez mûr. On se plaignait au début de l'année à cause de son manque de maturité puis là depuis quelque temps, on ne l'entend plus. Je pense qu'il lui fallait un temps d'adaptation au gamin. Ça a l'air que tout s'est mis en place.
La maman travaille à la CPS, le papa à la banque socrédo.
La pédagogie différenciée. Des textes plus compliqués, le niveau en lecture et mathématique du niveau supérieur avec des fichiers.
Aucune autre mesure, ni de projet de suivi.
IL était bon partout dans toutes les disciplines mais il n'aime pas les arts visuels.
Il est dans le premier tiers, des résultats qui confirment un très bon niveau en lecture écriture langage et Mathématiques.
C'est un excellent élève en graphisme, il était appliqué, il a toutes les dispositions nécessaires pour apprendre les mathématiques et la lecture plutôt mais il n'aime pas les arts visuels, il est joueur.
Il lit vite comprend très vite ce qu'il lit, a un raisonnement logique dans toutes les disciplines. Seulement même en situation d'apprentissage, il a tendance à jouer et à perturber.
Il est bon partout mais il est joueur, par moments perturbateur et insupportable.
Je lui ai proposé de la lecture, un fichier de lecture de classe supérieure. D'avantage d'activités et des activités plus complexes.
L'école a suffisamment de livres aussi.
Il parle souvent et spécialement de sa famille.
Il a un rythme normal et rapide certains jours pour les activités écrites, il est tellement joueur. Ça dépend. A l'oral, je constate qu'il a un raisonnement rapide.
Les fichiers de lecture ou de Mathématiques du niveau supérieur il s'en sert beaucoup.
Lorsqu'il s'ennuie il a tendance à mettre le bazar.
Il s'entendait bien avec tout le monde.
Il veut toujours parler, monopoliser la parole il faut le faire taire sinon il n'arrête pas. Les camarades ont besoin aussi de s'exprimer.
Il aime prendre les initiatives pour diriger et commander un groupe.
Ses comportements au sein du groupe sont aussi visibles au sein du groupe classe.
Le tutorat l'amène à aider les camarades plus lents.
J'observe chez lui un enfant qui a cette rage de gagner, un souci de la perfection.
Il est conformiste facilement.
Il était au-dessus des autres élèves.
On a fait le nécessaire pour qu'il trouve sa place.
Malheureusement tous les enseignants ne sont pas sensibles à ces enfants, il y a des freins au sein même de l'école, des enseignants tombés dans la routine.
Il m'a poussé à me remettre en question.
Il est autonome, il a juste besoin d'être guidé un peu.
Je ne pense pas que tous les enfants précoces ont été listés.
Même s'ils passent inaperçus, ils peuvent réussir de toute manière.
Ils ont eu les parents avec eux, les enseignants et d'autres adultes pour les aider.
Les parents sont des protestants, des anciens élèves de l'école qui, habitent aux alentours, l'école a une bonne réputation.
Ils ne sont pas reconnus de la manière qu'il faudrait.
Précoce ou surdoué.

C'est difficile d'estimer la proportion d'enfants identifiés et ceux qui ne le sont pas.
Ce sont des discussions qui restent cloisonnées entre les enseignants et la famille des enfants concernés.
C'est une estimation intéressante. Ça donne à réfléchir.
Il est difficile de le joindre à cause de la maman.

<p>Avant d'entrer en classe de CP l'enfant savait lire, les résultats des évaluations diagnostiques de CP m'ont confirmé dans ma suspicion, il a des facultés c'est un enfant très éveillé qui connaît beaucoup de choses, il discute beaucoup. La psychologue a fait passer les tests très tardivement, mais elle s'est prononcée favorablement pour le passage par étapes au CE1. On est en Décembre. On a suffisamment de recul et j'ai des nouvelles de sa nouvelle maîtresse au CE1, il a pris ses marques et se trouve parmi les premiers de sa classe et tout se passe pour le mieux pour lui.</p>
<p>Un garçon d'âge normal.</p>
<p>Le papa est un agent de l'OPT, la maman est mère au foyer.</p>
<p>Il effectue le même travail que les autres en plus des activités différenciées, sinon il va s'ennuyer.</p>
<p>Pour l'instant il n'y a aucune mesure de prise à l'école pour nourrir sa différence.</p>
<p>Ses résultats sont très bons bien au-delà de 75%, un critère pour sauter une classe.</p>
<p>Il est dans le premier tiers.</p>
<p>C'est un enfant très vif, qui est demandeur, au niveau de la compréhension il n'y a pas de problème. Il participe beaucoup, il a toujours des choses à dire, à expliquer. Il a de bonnes dispositions pour apprendre des choses plus complexes.</p>
<p>Il a énormément de facilités pour apprendre dans toutes les disciplines.</p>
<p>Au niveau de la lecture et en langage oral, il est très fort.</p>
<p>Il n'y a rien de vraiment particulier pour sa précocité.</p>
<p>Il est passionné de livres documentaires, de littérature dans ce domaine-là.</p>
<p>Il aborde souvent des sujets qui ne sont pas vus ou prévus en classe.</p>
<p>Il faudrait prendre du temps pour en parler.</p>
<p>Il a un rythme normal mais en début de CP par rapport à ce qu'il sait, il est très en avance. Il lit la consigne seul, il le sait tout seul sans que je le lui apprenne, alors que pour les autres je suis obligé de les aider.</p>
<p>Je me suis posée la question, il discute beaucoup je me suis dit : « mince peut être que je ne lui donne pas assez à manger » mais comme c'est le début, je n'ai pas voulu mettre en place quelque chose. J'y réfléchis.</p>
<p>On va dire normal, il ne s'ennuie pas pour l'instant.</p>
<p>Pour le moment il n'y a pas de problème.</p>
<p>Il est bavard, il parle tout le temps. Pratiquement tout le temps dans toutes les disciplines.</p>
<p>Je pense que oui parce que justement comme il a toujours des choses à dire il sait des réponses aux questions posées. Donc à un moment donné les autres savent qu'il va répondre dès qu'il lève le doigt tout le monde se tait.</p>
<p>Ça profite à tout le monde parce qu'il est capable d'aider, pas de donner la réponse, aider un camarade par rapport au langage.</p>
<p>Il n'a pas de problème relationnel avec les autres.</p>
<p>Il a trouvé sa place mais il faut continuer de l'accompagner de le stimuler.</p>
<p>Enfin de compte j'ai déjà eu ce genre d'enfant où j'avais demandé un passage anticipé j'en ai discuté avec l'enfant et les parents et au moment où tout devait se faire l'enfant ne voulait pas changer de classe. Il se sentait bien au sein de sa classe du coup je fais attention avec celui-ci de bien discuter avec lui parce que finalement je n'avais pas tenu compte de l'enfant, donc là s'il est bien senti dans la classe, à ce moment-là ce sera à moi d'adapter mon enseignement.</p>
<p>Lui, il a besoin de quelqu'un pour l'aider pour le guider pour réussir.</p>
<p>Je pense qu'on ne fait pas trop attention. On ne remarque pas toujours ce genre d'enfants.</p>
<p>Ceux qui ne sont repérés sont noyés dans la masse, ils vont réussir mais peut être qu'ils vont perdre en efficacité.</p>
<p>On s'aperçoit que dans leur parcours, les parents, les enseignants jouent un rôle important dans cette histoire.</p>

Ce sont plutôt les parents qui choisissent. Une école du quartier, une assez bonne école, qui a une bonne réputation. On les découvre dans des quartiers défavorisés. J'en ai vu moi-même.
En Polynésie, ils ne sont pas reconnus.
Enfant doué
Je pense que finalement on ne fait pas attention. Il est difficile d'évaluer leur nombre.
Maintenant qu'il y a le DASED à l'école, on peut discuter je peux discuter avec la psychologue.
Je pense que ça doit être vrai mais on ne sait pas comment les identifier. Pour nous un enfant précoce c'est un enfant qui est plus intelligent que les autres.
L'enfant est joignable.

Cet enfant connaissait déjà tout le programme de CE1 et pourtant il vient de CP. Il est passé du CP au CE1, je pense qu'il a été tellement stimulé, autour de lui, dans son milieu familial à tel point quand il parlait avec ses camarades, il était très en avance. La maman a consulté un psychologue libéral qui lui a fait passer les tests.
Un garçon qui a 6 ans et quelques mois.
Il est passé du CP au CE1 après une période passée au CP qui était initialement son année de CP. Cinq semaines après la rentrée, il est passé directement au CE1.
La mère est employée dans une tour de contrôle aérien, le père je ne sais plus.
Pour lui j'ai mis en place un projet différent. Par exemple en lecture, pour les enfants en difficulté je donne un texte de leur niveau, pour les autres ils ont un autre texte du même thème que celui que je donne à l'enfant précoce pour que l'on puisse interagir lors de la mise en commun. Grâce à son intervention, la séance est plus animée.
Non, c'est particulier à la classe, je suis obligée de mettre un projet rien que pour lui. Mais je ne suis pas seule, car l'enfant est signalé, l'équipe éducative se réunit, débat et prend des décisions. Des petits projets réalisables sont mis en place par l'équipe, mais c'est moi qui les mets en œuvre.
Il était vraiment différent des autres, et ça se voyait. Il trouve rapidement les réponses. Les réponses étaient complètes, la plupart du temps justifiées et argumentées. Il y a eu au départ des évaluations qui ont confirmé les compétences de l'enfant, la psychologue est intervenue. Elle nous a dit que c'était effectivement un enfant intellectuellement précoce.
Je n'ai plus les notes, mais c'est un très bon élève.
Dans le premier tiers. Au CE1 toutes les compétences affichent A, ça veut dire que toutes les compétences étaient acquises.
C'est un petit très curieux qui a toujours envie de connaître plus. Par rapport à un thème précis étudié en classe par exemple sur l'éléphant, quand il va rentrer chez lui il va faire l'exercice et il reviendra avec tout un tas d'informations en plus pour compléter la fiche documentaire que l'on est censée travailler en une période que lui aura fait en quelques dizaines de minutes à la maison.
Il va tellement vite par moment, qu'il a tendance à perturber les autres, il connaît tellement de choses qu'il va toujours répondre à toutes les questions. Là c'est un peu difficile de gérer encore plus dans la mise en commun avec les autres élèves, je ne peux pas non plus le mettre tout le temps à l'écart.
Il aime les Mathématiques mais il ne va pas aller plus loin que ce qu'il connaît en école élémentaire. Par contre en lecture et en découverte du monde il va beaucoup s'investir, en science, en informatique également. Il a cette facilité à faire des recherches sur le net et à rassembler les bonnes informations.
Je l'invite à faire des exposés du niveau cycle 3. Sinon il s'ennuie. Quand nous avons travaillé sur la Chine, il a fait beaucoup de recherches et nous a fait un superbe exposé qui a beaucoup encouragé les camarades. Je l'utilise un peu pour motiver les autres.
Il apportait des bouquins toutes les 2 semaines sur la découverte du monde. Il a apporté son globe quand on a travaillé sur la lumière. Il avait apporté toute une panoplie d'outils. Je lui avais demandé s'il les avait achetés. Il m'a répondu non c'est le matériel de ses grands frères. Ils font beaucoup de montages de cette sorte, ils sont passionnés.
On prend le temps sans problème avec la classe d'écouter ses découvertes, des sujets différents des nôtres.
Il n'aimait pas écrire, je crois que c'est toujours le cas mais il s'est amélioré parce que je l'ai incité à écrire. Il était bon partout mais il n'aimait pas écrire, il m'a même quasiment dit qu'il préférerait écrire avec l'ordinateur, s'il pouvait faire ça en classe avec son ordinateur. Ecrire c'était trop long pour lui.
La pédagogie différenciée que je proposais ne lui suffisait pas toujours.

Il manifeste souvent de l'ennui par rapport aux activités, c'est pour cela que par rapport à mon projet je suis toujours obligé de préparer des activités en plus, du travail beaucoup plus complexe.
Il y avait parfois des tensions. C'est un enfant discipliné, qui se conforme aux règles. Il n'appréciait pas que les enfants s'en éloignent. Il leur faisait des remarques très pertinentes. Il avait cependant et bien souvent un comportement de bébé qu'il aimait revivre et conserver.
Il parlait tout le temps, on avait du mal à le faire taire.
Je le mettais en tutorat pour aider les plus faibles. Il avait une manière et une approche assez originale qui a inspiré les autres.
Il a un humour ironique. Il a tendance à se moquer des autres quand ils se trompaient. Il a tendance à se sentir différent, montrer qu'il est le plus intelligent, qu'il finit toujours premier. Quand il se trompait, il se mordait la langue.
C'est quelqu'un de discipliné.
Il a un potentiel beaucoup plus élevé que le contenu des évaluations.
Il a trouvé sa place parce qu'il aime l'école. Oui parce qu'on lui a proposé des choses différentes. Oui parce qu'il s'amuse avec des enfants qui sont en classe en difficultés ce qui a été assez difficile quand il est arrivé en CP. Il les toisait presque, il était assez snob. Après je pense il s'est acclimaté au groupe. Il se sentait à l'aise, mais il a fallu raboter les angles.
Je pense aussi qu'il a trouvé sa place.
Il a eu un impact sur ma manière d'enseigner car il faut toujours élaborer un projet pour lui un tas d'exercices, des réunions en plus comme pour les enfants en difficultés.
Lui, il peut réussir seul, dans son cas étant curieux, toujours à l'affut des savoirs nouveaux et difficiles, il est autonome.
Ils ne sont pas forcément tous identifiés.
Ils réussiraient de toute façon même s'ils ne sont pas repérés, puisque les enfants qui ne sont pas précoces réussissent. Et pourtant, on ne fait rien de spécial avec eux.
L'environnement familial, tout ce qui entoure l'enfant qui peut l'aider à développer ses capacités, sa vie personnelle, les rencontres., tout ça contribue à la réussite de l'enfant.
Les parents choisissent les bonnes écoles.
Ils sont repérés et aidés mais reconnus, je ne suis pas sûre.
En Polynésie on a tendance à dire surdoué.
Il faudrait faire des tests de façon systématique comme on a fait pour celui-là. Et encore est-ce que l'on va pouvoir tous les compter ?
On a tendance à se focaliser sur les enfants en difficultés.
Pertinente 2%. C'est possible il peut y en avoir.
Le petit garçon est joignable. Il est à l'école.
Je vais contacter les parents et je t'appelle ou je t'envoie un mail.

Entretien Enseignant-e n° 33 – Ecole privée - Elève G/6/CE2

A l'entrée du CP cet enfant savait déjà lire. La lecture courante était acquise, mais sans la ponctuation. Dans le domaine de la découverte du monde et de la structuration du temps et de l'espace il était déjà avancé, il possédait déjà des connaissances étendues par rapport au monde, cela m'a interpellé. En lecture et en Mathématiques il était largement en avance.
Un garçon de 6 ans.
Il a passé 2 semaines au CE1 puis est passé directement au CE2.
Son père est policier.
Des activités supplémentaires plus compliquées sont prévues pour lui.
Ses résultats sont excellents.
Il est dans le premier tiers.
C'est un enfant qui est très intéressé par tout ce qui l'entoure. Il fait beaucoup de recherche sur le net.
La découverte du monde, les sciences, la structuration du temps et de l'espace, il en est vraiment passionné. Il avait une soif d'apprendre et une grande curiosité.
Il me montre ce qu'il a fait chez lui, j'en profite par la même occasion de le faire découvrir aux autres enfants. Je trouve qu'avoir un enfant comme cela dans la classe est un élément moteur. Je trouve que ça a beaucoup motivé ses camarades.
Tout le temps, il amenait des documents, des livres de la maison. Un jour il m'a apporté de vieilles images de Tahiti des années 70 pour que je les affiche en classe avec les légendes. Il avait pris soin chez lui de mettre les noms des rues, l'époque avec les années précises, les lieux géographiques étaient respectés. Il avait amené tout ça à la suite d'une séquence sur les transports étudiés en classe. J'avais amené un ancien fer à repasser pour leur montrer un objet ancien comparé à un objet récent. Mais lui il est allé plus loin que moi et plus précis. Il s'est fait un peu aider à la maison. Mais l'initiateur c'est bel et bien lui tel que je le connais.
Souvent très calmement, il exposait des sujets bien à lui différents de ceux de la classe. Toute la classe était à son écoute.
Un jour on a abordé le calendrier en classe, et j'avais commencé par parler des jours fériés du calendrier. Il m'a parlé de l'armistice avec des informations précises concernant l'armistice. Ce qui est frappant c'est sa précision par rapport aux événements et la richesse de la culture sur l'armistice qui émerge comme ça sans préalable donné par l'école.
Que ça soit à l'écrit ou à l'oral, il va très vite et finit très vite, il termine toujours avant les autres. J'exige juste de sa part qu'il soit soigneux. Les phrases écrites en production d'écrit sont structurées et complexes avec des fautes d'orthographe mais phonétiquement ce sont des phrases élaborées.
Il y a toujours du travail en plus mais je lui demande souvent de produire un texte, il adore ça. Il aime écrire des histoires de châteaux. Je suis un peu démunie face à un enfant comme ça donc je me suis débrouillée pour qu'il ne reste jamais sans rien faire ça lui arrivait d'embêter les autres quand il n'avait plus rien à faire. A partir du mois de janvier, il savait parfaitement lire. C'est lui qui lisait les albums dans le coin de regroupement le matin aux autres élèves de la classe. On alternait, un coup c'est lui, un coup c'est moi. Il était alors au CP.
Il montrait aux autres ce que lui savait, il le faisait bien. Il se mettait devant et aimait que l'on le regarde, que toute l'attention soit tournée vers lui. Il faisait le petit maître. Il voulait communiquer quelque chose aux autres.
Un garçon très gentil avec tout le monde, pas prétentieux.
Il prend la parole tout le temps. Trop souvent je lui disais de ne pas monopoliser la parole, d'écouter aussi les autres.
Quand les autres ne savent pas répondre, ils se tournent vers lui parce qu'ils savent qu'il connaît la réponse. Quand je le fixe des yeux, il a compris qu'il doit se taire et attendre que je lui donne la parole. Sinon les autres n'ont pas l'occasion de s'exprimer.

Oui il a motivé les autres il a été vraiment un moteur dans la classe. Une aide dans le tutorat. D'enfant à enfant le courant passe plus facilement.
Il est exigeant, pas par rapport aux autres je ne pense pas, mais par rapport à lui-même, il ne tolère pas l'erreur, il n'aime pas l'erreur. S'il n'arrive pas à répondre et que quelqu'un réponde à sa place, il n'est pas bien. Il n'accepte pas d'être mis en échec parce que j'en avais un autre qui était plus jeune qui est lui aussi un très bon élève.
Il accepte les règles.
Il pouvait faire plus, réussir des exercices beaucoup plus compliqués.
Il a trouvé sa place à l'école puisqu'il a sauté le CE1.
L'école l'aide non seulement à trouver sa place mais aussi à approfondir ses connaissances aussi
J'ai l'habitude de travailler avec les élèves en difficulté pas l'inverse. C'est plus difficile de travailler avec un enfant comme ça qu'avec un enfant en difficulté. Un enfant en difficulté, on connaît ses limites, celui-là non. Il m'a fait peur, je me suis dit je le monte en CE1. Puis je suis allée voir une collègue qui a 20 ans de carrière je suis allée la voir parce qu'elle avait eu un enfant précoce dans sa classe, il y a longtemps.
Je pense qu'il peut réussir seul mais il a besoin d'un enseignant pour le guider, le structurer, et l'accompagner.
Je ne pense pas que tous les enfants précoces sont repérés.
Ceux qui ne sont pas repérés continuent à évoluer au même rythme que les autres et je pense qu'ils vont régresser un jour et puis ce sont des enfants dont on n'a pas voulu s'en occuper, qu'on a laissé un peu de côté et puis au final ils vont avancer au rythme normal le même que les autres, et moi je dis que c'est dommage, que l'on ne s'intéresse pas à eux.
Ceux qui ne s'en sortent pas, peut-être parce que nous ne nous sommes pas assez occupés d'eux. On n'a pas vu cette différence qui les caractérise, on se dit oui il a de bonnes notes, il travaille très bien, c'est un bon élève ça s'arrête là, on ne va pas chercher à développer ses connaissances à voir ce qu'il y a au-delà des apparences.
Il y a des images que l'on donne aux écoles. Les parents ont leur critère.
On se fie à l'image que l'enfant donne.
Surdouée ça arrive que l'on emploie ce terme mais après il faut savoir ce que ça veut dire. Avec mes collègues on parle plutôt « d'enfant vraiment intelligent »
Je pense qu'on dépiste 1 enfant sur 5.
On ne parle pas trop de ces élèves on parle surtout des enfants en difficulté.
Peut-être un peu plus de 2% mais quand on n'arrive pas à les déceler.
L'enfant est encore à l'école.

Entretien Enseignant-e n° 34 – Ecole publique – Elève F/3/SP

Les instits de la maternelle avaient constaté une avance significative, et une maturité au niveau du comportement et dans l'exécution de la tâche peu commune, pour une petite en section des petits. J'étais en maternelle, on a pensé à lui faire sauter une classe. On m'a demandé mon avis.
C'est une fille scolarisée en maternelle.
La petite fille avait entre 3 ans, elle était en SP.
On l'a laissé terminer l'année en section des petits, à la fin de l'année, elle est passée directement en SG.
Le papa est employé de la banque comme la maman.
Pour elle c'était pratique car elle était dans une classe à double-niveau. Elle travaillait avec les élèves de la section des moyens.
Cette petite a été testée par l'enseignante qui lui a fait passer des évaluations de fin de SM à la fin de l'année. Les choses ont été faites de manière vraiment très douce, la psychologue scolaire lui a fait passer plusieurs tests, a confirmé sa précocité intellectuelle, puis les parents ont été informés, ils n'avaient rien demandé. C'est l'enseignant qui a fait la démarche pour la faire progresser et pour solliciter l'intervention d'un psychologue.
Elle avait un dossier de suivi et de passage, l'équipe pédagogique a pris les décisions en toute quiétude avec sérénité.
Pas de note chiffrée, mais de résultats significatifs qui légitiment le saut de classe.
Elle était tête de classe loin devant tout le monde.
Elle avait une attitude assez fraîche et sereine vis à vis de l'apprentissage. Pour elle c'était évident elle absorbait, et donnait cette impression d'assimiler de manière naturelle sans trop d'efforts.
Un comportement serein, comprenait vite et travaillait sans s'efforcer. Mais les résultats étaient là.
La précocité se manifestait dans tous les domaines. Tout semblait aller de soi, tellement évident. Elle semblait présenter des compétences physiques inachevées, assez maladroite dans des actions physiques et en EPS. Elle manque de dextérité.
La pédagogie différenciée suffisait.
La petite amenait de temps en temps des livres qu'on lui avait lus pendant les vacances. Le papa me racontait qu'ils discutent beaucoup à la maison autour des albums qu'il lisait à sa fille.
Elle montrait une finesse d'esprit dans l'observation. Lors des débats elle faisait des remarques fines et précises. Elle obligeait les autres à être plus précis, sinon c'est elle qui le faisait à leur place. C'était un moment important pour elle et pour ses camarades. Du coup tout devenait plus passionnant et plus captivant pour la classe.
Concernant des sujets différents des nôtres, de la classe, on prenait un moment pour qu'on puisse en parler. Si le sujet était intéressant et que l'on était pressé, on le notait dans un coin et on y revenait ultérieurement, soit au début de la journée suivante soit à la fin.
Elle avait un rythme très doux sans forcer, ça coulait.
Il y avait la possibilité d'aller lire à la bibliothèque.
Pendant l'année où elle était en double niveaux, elle travaillait avec les plus grands. Donc elle avait des activités en permanence. Elle ne s'ennuyait pas.
Les relations sont harmonieuses.
Elle prenait la parole dès qu'elle pouvait sans bousculer les autres.
La classe l'avait élue comme la référente de la classe.
Sa précocité apportait quelque chose de nouveau, un climat de travail serein captivant et nouveau.

Elle était bien ne cherchait pas l'affection mais une reconnaissance.
Elle acceptait les règles sans problème.
Les résultats étaient satisfaisants, mais je pense qu'elle pouvait faire des exercices plus compliqués. Il aurait fallu complexifier davantage. Je pense qu'il faut respecter certaines limites, leur âge. Ce sont des enfants qui ont besoin de vivre leur enfance. Il ne faut pas trop les forcer. Ils ont besoin de jouer comme tous les enfants.
Sans aucun doute, elle a trouvé sa place.
Je pense que l'école a été très attentive à sa précocité. Elle a été bougée en la ménageant. On s'est assuré qu'elle avait la maturité requise. Les enseignants concernés ont joué le jeu et ça a marché. Il y a l'enfant qui a des besoins particuliers, mais si les enseignants s'ouvrent à la demande et collaborent, c'est parfait. Ça ne se passe pas toujours comme ça, hélas. Moi qui suis métropolitain. J'ai été témoin plusieurs fois dans des écoles françaises. Souvent ce sont les parents qui poussent les enfants et fantasment sur « une éventuelle précocité » qui n'a jamais existé. On ne peut pas dire que l'école n'aide pas l'enfant précoce à trouver sa place.
A partir du moment où la précocité a été révélée, j'ai complètement modifié mes représentations. J'ai fait un petit cheminement psychique avant et progressivement. Dans notre formation, on nous sensibilise à la difficulté scolaire mais pas à l'autre extrême. L'enfant a fait bouger les choses en classe.
C'est possible qu'elle réussisse seule à l'école, et non seule à l'extérieur de l'école.
Je ne pense pas que tous les précoces soient repérés mais il doit y avoir des indices pour le faire. Mais là nous avons eu de la chance d'avoir affaire à des enfants calmes qui travaillent facilement. Les enfants qui s'ennuient et qui sont précoces, je ne suis pas sûr que l'école les remarque.
Ceux qui ne sont pas repérés, soit ils se font une petite place et ils s'ennuient, soit ils appelleraient au secours en faisant des pires bêtises. C'est juste une déduction personnelle car je n'en ai pas rencontré des précoces comme ça.
Il y a une dimension intellectuelle et une dimension psychologique. Certains sont plus à même à encaisser les frustrations, d'autres s'en sortent par une sorte de confiance en eux. Ils connaissent leur valeur, d'autres encore peuvent voir le côté facile. C'est facile je suis bon à l'école, ça peut aussi représenter un refuge, une sorte de confort qui les conduirait à ne pas aller de l'avant.
Les parents ont été très attentifs. Le papa de la fille lors des rendez- vous avec les enseignants s'est montré confiant et cordial.
Reconnus, oui, mais je pense de là à cultiver cette précocité je ne pense pas.
Lors d'un stage de formation on nous a dit qu'il ne faut pas faire attention qu'aux élèves en difficulté mais il faut penser aux « autres ». L'inspecteur a attiré notre attention là-dessus sur le fait qu'il y avait des enfants en avance et qu'il fallait aussi faire attention à eux également. J'ai fait attention à ce sujet, qu'on pouvait les faire travailler à part en petit groupe différemment.
2% à Tahiti ? Pourquoi pas. L'insularité n'arrête pas l'intelligence.
La fillette est une petite métropolitaine, elle a dû partir, on va essayer de la retrouver.
Tu peux contacter le directeur ou la psychologue.

On avait constaté une avance significative, une maturité au niveau du comportement de l'exécution de la tâche, des facilités peu courantes, ça concernait un jeune garçon qui avait fait la maternelle en France.
Le garçon est au cycle 3.
Il était en CE2 après avoir sauté le CE1. A la fin de l'année, il est passé en CM2. Il a donc sauté deux classes.
Ses parents sont des cadres, la maman fait de la peinture je crois.
On a fait passer des évaluations, la psychologue scolaire lui a fait passer plusieurs tests, confirmé sa précocité intellectuelle, les parents ont été informés.
Il avait un dossier de suivi et de passage.
Il avait d'excellents résultats qui justifiaient les sauts de classe.
Il était dans le premier tiers.
Il avait une attitude réceptive. Cela allait de soi, c'était évident cette impression d'assimiler de manière naturelle presque sans aucun effort. Il lui arrivait de ne pas réussir, ça le chagrinait parce qu'il avait l'habitude d'être toujours en tête du peloton.
Il avait un comportement remuant parfois bruyant parce qu'il finissait très vite. Il comprenait vite et travaillait sans s'efforcer. Mais les résultats étaient au rendez-vous.
Sa précocité s'exprimait dans toutes les disciplines. Tout semblait aller de soi, tellement évident. Il semblait présenter des compétences physiques inachevées. Il avait des maladroitness dans des activités manuelles aussi, les tracés en géométrie qui nécessitaient la rigueur et la perfection.
La pédagogie différenciée lui suffisait.
Il était passionné des sciences, tout ce qui tournait autour de la découverte du monde, les documentaires.
Il faisait preuve de finesse d'appréciation. Il faisait des remarques toujours fines et précises. Il obligeait les autres à en faire autant en posant des questions supplémentaires, si ça ne vient pas, il le faisait à leur place. Les échanges devenaient plus intéressants.
Très souvent le garçon exposait des points de vue qu'il étendait grâce à des liens complexes qui allaient au-delà des limites du sujet. Il avait une culture qui fascinait et qui suscitait l'admiration autour de lui.
C'était la course. A celui qui finit le plus vite et parfois il faisait des erreurs et ne soignait pas son travail pour finir plus vite. Il travaillait très vite. Il était assez bruyant. Il agaçait un peu ses camarades. Il était trop haut.
Il avait des travaux en autonomie en plus du travail prescrit. Il y avait aussi la possibilité d'aller lire à la bibliothèque.
Le travail en groupe le retardait. Il fallait souvent intervenir pour le gérer pour qu'il laisse aussi à ses camarades le temps de réfléchir, de chercher, qu'il se taise aussi et qu'il laisse la parole aux autres. Il est gentil et comprend assez bien cela. Il y avait pas mal de problèmes relationnels difficiles à gérer. J'avoue avoir parfois été dépassée, peut-être injuste avec lui. Il fallait s'imposer et être autoritaire pour éviter des conflits inutiles.
Les relations avec les camarades étaient parfois compliquées.
Il prend la parole sans exagération normalement.
On l'a mis parfois en tutorat avec des enfants moins forts que lui et il a pris ce rôle de "grand frère " avec fierté. Sa précocité servait pour tout ce qui était projets, concours hors école, concours d'art visuel, écriture, il était le moteur, le champion de l'école. Il endossait ce rôle spontanément sans rechigner, et les autres le lui confiaient souvent lors des concours. C'était des équipes de trois ou quatre, et il était fréquemment meneur de ses équipes.
Il voulait toujours finir toujours plus vite possible. Il attirait tout le temps l'attention de l'enseignant à lui, pour qu'il s'occupe de lui. Il voulait plaire et être aimé de l'enseignant. Il ne voulait jamais lui déplaire. Il avait des insatisfactions.

Tout était normal il accepte les règles sans problème. Il est parfois épidermique et susceptible. En classe tout semble aller. Il est tellement pointilleux. La moindre petite injustice dans les jeux de récréation le contrarie. Je ne gère pas tout ce qui se passe à l'extérieur. Il disproportionne la moindre petite contrariété.

Il lui arrive de détester l'école pour ça.

Comme je l'ai dit, les résultats étaient excellents.

En sautant deux classes il trouve sa place, l'école ou plutôt l'enseignant l'a bien aidé.

La précocité de cet enfant, il faut dire ce n'est pas le premier, a complètement modifié mes représentations. Il a fait bouger les choses, en classe, ses camarades dont il a été leader à plusieurs reprises, sa gentillesse, il a été mon relais et facilité la diffusion de l'information auprès d'autres enfants.

C'est possible de réussir seul, mais en étant à l'école.

Je ne pense pas qu'ils sont tous repérés.

Ceux qui ne sont pas repérés, ils s'ennuient, ils se font remarquer mais pas sûr que leur précocité soit remarquée.

Les parents ont un rôle important s'ils ne sont pas remarqués par l'école.

Reconnus, oui, mais je pense de là à cultiver cette précocité je ne pense pas.

Aujourd'hui on fait un peu plus attention à ces enfants. On s'en occupe en les faisant travailler à part, en petits groupes ou différemment.

Je pense qu'on en trouve autant dans les îles qu'ailleurs. L'insularité ne freine pas l'intelligence.

Le garçon est joignable, par courrier ou mail ...

Entretien Enseignant-e n ° 36 – Ecole publique – Elève F/2/STP

C'est une petite trilingue, la mère lui parle en espagnol, le père lui parle en Anglais, elle parle bien sûr le français. D'après les parents elle est initiée à d'autres langues aussi. Moi, je peux témoigner qu'elle est trilingue. Elle arrive le matin à l'école, je l'entends parler couramment l'anglais avec son père. En cours de tahitien, je parle exclusivement en tahitien accompagné de mimiques. Elle se lève pour exécuter la tâche demandée. Elle connaît toutes les couleurs en tahitien, les nombres en tahitien. Elle a une mémoire d'éléphant. On apprend un chant du père Noël un chant assez long, on mémorise le refrain aujourd'hui, elle revient le lendemain et elle te chante et le refrain et les couplets alors qu'elle ne connaissait pas du tout le chant avant. Dans les rituels, elle mémorise tout après une seule diction. Elle est très attentive, elle écoute. Elle écoute un conte que je raconte d'un trait et elle est capable de te restituer le conte juste après t'avoir écouté. Elle connaît toutes les initiales de ses camarades.
Une fille de 2 ans en STP
J'ai informé le conseil de cycle. Elle est petite de taille. Elle est restée en section des STP jusqu'à la fin de l'année. On lui fait passer des tests et si elle les réussit, elle saute la SP et passe directement en SM. Pour l'instant, elle ne s'ennuie pas mais elle serait plus heureuse confrontée à la complexité.
Elle vit dans un milieu aisé et stimulant. La maman est journaliste, le père est chef d'entreprise, son grand-père est médecin. Tout le monde gravite autour d'elle. Les autres enfants arrivent avec papa et/ou maman. Elle arrive avec le clan familial. Elle est épanouie.
Elle fait les mêmes activités que tout le monde, je sens qu'elle a besoin de faire plus, je ne sais pas trop comment m'y prendre.
Le conseil de cycle se réunit pour étudier de façon circonstancielle les cas d'élèves, il y a eu des projets passerelles qui permettaient aux élèves d'aller se froter à la difficulté dans la classe supérieure selon un volume horaire que l'on augmentait progressivement, puis sautait une classe si le projet était concluant. Tous les élèves qui sont concernés par ces projets passerelles ont tous réussi leur saut de classe jusqu'à la fin du primaire. Après on les perd de vue.
Un projet est en cours d'élaboration pour elle.
Toutes les compétences travaillées sont acquises, c'est une élève excellente.
Elle est dans le premier tiers, les compétences travaillées sont acquises dans leur totalité.
Elle a une avance intellectuelle qui lui permet de tout apprendre et apprendre très vite.
Elle est très attentive et dynamique, possède des capacités de mémorisation et d'apprentissage élevées.
Elle a une attention soutenue quand je lis une histoire même longue, elle l'écoute jusqu'au bout. Et elle reprend aussitôt après l'histoire que je viens de lire. Elle a un langage cohérent complexe et riche. Elle reformule correctement en montrant qu'elle est capable de compréhension fine, elle fait des phrases complexes. Le langage est d'un niveau supérieur.
Elle parle beaucoup de la famille comme tous les autres.
On en a fait un projet sur la famille pour une période car c'était une nécessité.
Elle raisonne, exécute très vite.
Maintenant qu'on en parle, je crois qu'elle s'ennuie parfois. Les notions sont vite acquises.
Ses relations avec ses camarades sont harmonieuses.
Elle est très bavarde pas dans le mauvais sens du terme. Elle prend souvent la parole, tout le temps dans toutes les disciplines de façon raisonnable. Elle ne parle jamais pour ne rien dire. Il y a comme une sorte de maturité intellectuelle en avance.
Elle a de l'influence sur ses camarades. Il lui arrive de faire du tutorat à la demande des camarades.
Ses camarades se tournent vers elle spontanément et l'écoutent quand eux n'ont pas trouvé la réponse à ma question.
Elle répond à mes questions et les camarades répètent ce qu'elle dit. Evidemment les réponses sont toujours justes.
Elle exige des réponses justes. Lorsque ses camarades se trompent, elle exige la correction, elle corrige souvent elle-même.

Facilement elle se conforme aux règles de la classe, elle est docile.
Elle pourrait faire mieux, beaucoup plus.
Grâce à notre discussion, tu m'as donné des outils. Je pense savoir ce qu'il faut faire, complexifier, accélérer, éviter de faire la même chose pour tout le monde.
Oui on est en train de le faire. Ici à l'école « Heitama » il y a eu et ça continue, beaucoup d'enfants qui ont bénéficié de sauts de classe.
J'ai dû élever l'information pédagogique pour m'adapter à sa précocité.
Il faut l'accompagner un peu et après elle peut naviguer toute seule.
Je pense qu'il y en a beaucoup en « vadrouille » dans la nature.
La petite est toujours à l'école.

Entretien Enseignant-e – Ecole publique- Elève F/4 ans et plus/SG

La gamine a été identifiée en même temps qu'un camarade qui était avec elle en SG. Un projet passerelle a été mis en place pour elle pour qu'elle intègre progressivement le CP. La maîtresse avait constaté de l'avance en lecture et en Mathématique. Elle savait déjà lire en SG.
Une petite fille qui n'a pas tout à fait 5 ans.
Elle a sauté la SG par étapes. Elle a fait l'objet d'un projet passerelle. Elle était dans son élément, très est à l'aise Je me suis posée la question d'un éventuel second saut. Bon, on va attendre comment elle va évoluer.
Le papa est technicien en informatique
Elle était un peu lente, n'aimant pas écrire. Elle suivait normalement même si elle raisonnait et répondait très vite. Elle avait des activités différenciées et elle faisait aussi du tutorat.
Les parents se sont beaucoup impliqués dans le projet passerelle après avoir reçu toutes les informations concernant leur enfant. « Le bout de chou » avait une avance constatée en maternelle. Les parents ont été impliqués dans le projet passerelle après que les tests aient été effectués par le psychologue. Le papa se chargeait de l'amener le matin ici au CP à l'école primaire et récupérait le bambin à 11h 30 pour le ramener à la cantine de l'école maternelle. L'élève reprenait les cours de la SG l'après-midi en maternelle et faisait cette navette tous les jours, sauf le mercredi et le vendredi. On a fonctionné comme ça jusqu'à ce que l'enfant s'acclimate à sa nouvelle classe CP/CE1 pour y rester définitivement. Il fallait des autorisations administratives et parentales pour déplacer les gamins entre les deux écoles séparées d'une dizaine de kilomètres(...) Au fil des mois l'opération s'est avérée concluante
L'équipe pédagogique a mis en place un projet de suivi qui faisait partie du projet passerelle pour voir comment il évoluait. On avait des signaux positifs dès le début. Autrement, si l'enfant ne s'adapte pas, on arrête tout. Les décisions sont prises au fil des mois et l'opération s'est avérée concluante.
Elle avait 18 sur 20 de moyenne et se trouvait dans le premier tiers.
Sachant qu'elle est quand même un peu lente.
Elle était prête pour les apprentissages de la lecture et des Mathématiques.
Elle est très curieuse et avide d'apprendre.
Elle était passionnée par la découverte du monde, mais elle n'aime pas écrire et elle est lente. Elle était aussi très bonne en lecture et en Mathématique. La littérature aussi faisait partie de ses matières favorites.
La pédagogie différenciée.
Elle était entourée de livres à la maison, elle venait à l'école avec des documentaires et des livres de sciences.
Elle avait des sujets qui étaient nouveaux pour ses camarades.
On prend le temps pour le laisser partager ses connaissances avec eux.
Le raisonnement était rapide, mais un peu lent à l'écrit.
Elle avait des activités différenciées du niveau de CE1 et il faisait du tutorat.
Il n'y avait pas de place pour l'ennui. La littérature, les activités différenciées et le tutorat auprès des camarades de CP et de CE1 comblaient bien ses besoins d'être tout le temps occupé et bien nourri.
Elle avait des relations harmonieuses avec ses camarades.
Elle était très bavarde toujours encline à prendre la parole sans être stressée par une situation problème quelle qu'elle soit.
Elle avait une telle aisance intellectuelle dans toutes les disciplines, cette capacité à travailler sans jamais stresser, je pense que ça inspire les camarades à en faire autant, au moins à essayer.
Elle n'était pas du tout stressée, elle croquait la vie comme elle venait. Sa lenteur ne la gênait pas du tout. Elle n'en faisait pas un problème. Ça s'est accéléré progressivement par la suite.
Lorsque les règles sont bien expliquées et argumentées, elle les accepte, sinon elle n'écoute pas.
Je pense que le saut de classe a été un bon choix, ça répondait à un besoin.

Elle a trouvé sa place à l'école. L'école a fait le nécessaire pour ça. On a tout essayé tout fait pour que l'opération soit une réussite. Elle avait aussi les moyens et les dispositions pour réussir.
Elle m'a entraîné dans son aventure comme les autres précoces que j'ai reçus dans ma classe, je me suis bien remise en question dans ma manière de faire.
Elle peut réussir seule à condition qu'on la stimule comme il faut.
Ils ne sont pas tous identifiés.
Normalement ils devraient tous réussir car nous avons le personnel nécessaire. Même sans le psychologue. Un enfant qui a 20 sur 20 aux évaluations devrait susciter des interrogations.
Les personnes les mieux placées pour les faire réussir ou les aider sont les parents et les enseignants. S'ils font bien leur travail, il n'y aurait pas de problème. Je ne vois pas pourquoi ils ne réussiraient pas.
Il n'y a pas d'école spécialisée pour eux en Polynésie, mais les parents choisissent l'école de leur enfant.
Ils ne sont pas reconnus.
On les appelle des enfants précoces.
Il est difficile de compter combien sont dépistés et combien ne le sont pas.
On en parle dans le cadre de la différenciation qui doit intégrer aussi bien les élèves en difficulté que les enfants précoces.
C'est une estimation intéressante 2%. Maintenant il faut que le système se mette au travail pour les retrouver.
On peut la retrouver. J'appelle les parents avec qui j'ai toujours des contacts.

C'est un enfant qui a fait l'objet d'un conseil de cycle l'an passé. Le conseil de cycle a décidé d'un saut de classe lui permettant de passer du CE2 au CM1 sur insistance des parents et une demande de l'enseignant. Je n'étais pas du tout au courant que l'enfant avait déjà sauté une classe avant d'arriver en CE2 à l'école. Ça s'est très mal passé. Je pense qu'on n'a pas pris les précautions nécessaires. Il ne s'est pas du tout adapté. Il avait déjà sauté la SG. Sauter 2 classes ça fait beaucoup pour lui. Il n'arrivait pas à suivre le rythme ni la cadence. Il avait la tête ailleurs sauf en classe. Il a passé une période au CM1 puis on l'a ramené au CE2 pour qu'il termine son année de CE2. Il a oublié ce mauvais épisode. Ça se passe bien.
Un garçon de 7 ans.
Il a sauté la SG. Cette année-là il a fait SG/CP pour se retrouver l'année suivante au CE1.
Les parents sont des cadres.
Il est lent. Vu que le travail rendu n'est pas lisible souvent mal présenté. Je ne pense pas qu'il nécessite d'un dispositif particulier.
Aucune mesure n'est prise pour lui.
Il a de bons résultats mais il n'a pas de méthodologie, il n'est pas rigoureux.
Il est dans le premier tiers mais c'est un élève qui n'aime pas détailler ce qu'il fait. Il a tendance à zapper des étapes qui sont pourtant importantes. Du coup sa note n'est pas excellente mais juste bonne.
Il suit normalement. Il a oublié le saut raté. Il a de bonnes dispositions pour apprendre. Mais c'est quelqu'un qui n'aime pas tout détailler ni tout écrire. Il va tout droit au but.
Il n'aime pas écrire. Il est rêveur. A un moment donné j'ai cru que c'était de la paresse. Je crois que c'est un rêveur. Il est capable de résoudre des équations difficiles mais il ne va pas montrer toutes les étapes, il ne va pas les écrire. Il ne ressent pas le besoin de le faire.
En sciences, il a des connaissances que les autres n'ont pas. Il apporte souvent des précisions supplémentaires à la notion étudiée. Il cherche et s'implique beaucoup plus. Il y a chez lui une tendance à vouloir approfondir. Il a des qualités en littérature, il est bon partout mais il a l'esprit plutôt scientifique. Je pense que c'est un scientifique.
Rien de spécial n'est fait pour nourrir sa précocité.
Il lit énormément des livres de sciences et surtout des BD.
Il rêve beaucoup alors il perd beaucoup de temps. Sous la menace il accélère et parvient si ce n'est pas contre son gré à rendre un travail propre et bien présenté.
Il s'arrête toutes les deux minutes, il peut s'ennuyer. Il rêve aussi.
Il aime se retrouver seul. Il est plus jeune et un peu maladroit, il n'aime pas forcément les mêmes jeux que les autres. Il préfère s'isoler.
Il est spontané. Il est réceptif et actif.
Ses opinions sont pertinentes et ont du poids sur les autres.
Il a une opinion que les autres écoutent.
Je pense que sa précocité profite aux autres, la manière de faire.
Il n'est jamais stressé au moment des contrôles, il arrive à l'école les mains dans les poches et il a de bonnes notes.
Il se conforme facilement aux règles mais des fois difficilement.
Il pourrait faire mieux.
Il a trouvé sa place. L'école l'a aidé.
Je ne suis pas formée pour gérer la précocité intellectuelle, je découvre avec cette discussion, j'apprends.
Il a besoin d'aide pour apprendre la méthodologie avoir un cadre. Mais la connaissance, les contenus et la culture, il peut se les approprier tout seul.
Une majorité des enfants précoces sont identifiés, ceux qui sont à To'ata en tout cas sont tous identifiés il y en a un au moins par classe.
Si on ne les repère pas au niveau du premier degré, ils auront tout loisir de faire ce qu'ils veulent à l'université. Ils sortiront du lot à la fac.

Les parents vont beaucoup les stimuler et vont prendre des décisions nécessaires pour qu'ils s'en sortent.

L'effet établissement influence les choix des parents. L'école Toata en compte beaucoup.

En Polynésie non ils ne sont pas reconnus.

En Polynésie on les appelle « Enfants intelligents ».

C'est un gamin de section des petits, il avait une avance au niveau du langage, de la lecture, il connaissait toutes les lettres, il commençait à repérer les syllabes identiques, et j'avais mis en place une méthode de lecture où l'on commence par du global pour arriver aux mots et aux syllabes. Il mémorisait les mots sans problème. Il avait un langage très développé et complexe. Mais c'était encore un gros bébé.
Un garçon âgé de 3 ans.
Il a fait son année entière de section des petits mais il sautera plus tard la SG. Les signes de précocité étaient visibles en section des petits. J'en avais parlé au psychologue qui avait décidé de ne pas le bouger du moins jusqu'en début de SG.
Son père est pilote de ligne et sa mère est chercheur à l'institut Malardé.
En SP il n'y en a pas eu vraiment d'enseignement particulier, je lui proposais des choses un peu plus difficiles. Il s'ennuyait. Il avait un langage très développé et complexe. Mais c'était encore un gros bébé.
La Directrice n'aime pas trop ce genre de situation, les passages anticipés, elle s'en méfie un peu. Ça l'oblige à faire de la paperasse.
Il n'y avait aucun projet de suivi non plus.
Il était le meilleur élève de la classe et se démarquait de tous ses camarades.
Il était loin devant ses camarades dans le premier tiers.
Il était en avance et pouvait faire la SM cette année-là. La Directrice a voulu qu'il termine la SP et la SM. Elle n'aime pas trop les passages anticipés, elle reste prudente. Les compétences de base étaient acquises. A part la graphie où il était au même niveau que les autres, le reste était trop facile.
Il apprenait très facilement. Il a fallu complexifier la tâche rien que pour lui.
Le langage, la lecture et les Mathématiques étaient ses matières favorites. En Mathématiques il commençait déjà à produire les écritures additives.
Il avait un langage complexe. Lorsqu'on travaillait avec les albums il avait des réponses et des hypothèses approfondies. Je le laissais s'exprimer. Il allait loin dans l'approfondissement de son raisonnement. Tout le monde se régalait. Il était serein sans forcer et sans stresser.
C'est beaucoup la famille. Il parle de son père qui est pilote qui lui a montré comment fonctionne le pilotage d'un avion. Il me racontait tout ça en désignant les objets par des termes précis et techniques et à quoi ces objets servaient. Il parle aussi du travail de sa mère, un domaine scientifique. Ce qu'il disait, il l'avait compris.
Il parle beaucoup d'avions et de sciences, du travail de son père et de sa mère.
Je prenais le temps de l'écouter avec ses camarades. Ça le valorisait.
Il avait un rythme normal.
Il se fondait dans la classe sans trop déranger. Il y avait quand même un peu de suractivité et parfois de l'ennui.
Il se sentait bien avec ses camarades avec qui il avait des liens amicaux, jamais de conflit.
Il avait une grande curiosité intellectuelle. Il prenait tout le temps la parole.
Son langage précis et complexe a intéressé et a sans doute influencé ses camarades.
Il avait un raisonnement rigoureux et précis.
Il acceptait les règles sans problème.
Il pouvait faire mieux, mais il avait un côté bébé.
En section des petits, il se laissait vivre il n'était pas malheureux. Mais il aurait été mieux en section des moyens.
Oui, il était serein et heureux.
C'est dommage que leur capacité ne soit pas développée comme il faut. Ils peuvent régresser.
L'acquis va aider l'inné à croître. Il y a des milieux qui ne sont pas favorables au développement de cet inné.
Ici nous accueillons les enfants de la résidence au-dessus de l'école et des enfants des quartiers sociaux. Nous avons une population scolaire hétérogène. Il y a un effet établissement qui incite les

parents qui travaillent en ville à les inscrire ici. Les parents ne savent pas d'eux-mêmes que leur enfant est précoce. Ils le découvrent à l'école si précocité il y a.
Non, ils ne sont pas reconnus.
Précoce ou surdoué.
Par rapport à d'autres écoles, il n'y a pas beaucoup de passages anticipés ici. La Directrice n'est pas très favorable. Je ne peux pas me prononcer. Ils doivent simplement être peu à être détectés, ce qui ne signifie pas qu'il n'y en a pas plus. Nous sommes focalisés sur la difficulté scolaire à résoudre. Ce qui marche, tant mieux. Pourquoi doit-on s'interroger et s'en inquiéter ?
En dehors des enseignants les parents et le psychologue, personne ne s'y intéresse vraiment. La Directrice en a vu de toutes les couleurs avec ces parents qui fantasment sur la « prétendue » précocité intellectuelle de leur enfant. Elle est vigilante.
Il y en a qu'on n'a pas vu passer ou que l'on n'a pas voulu regarder parce que ça donne du travail supplémentaire.
On peut le joindre.

Un enfant de CP qui réagissait toujours en premier face au questionnement, qui est tout de suite dans l'écriture propre, immédiatement dans la procédure experte. Il n'y avait pas cette phase de tâtonnement, il allait droit au but.
Tuaiti est un garçonnet dynamique.
Il avait 5 ans.
Il a sauté une classe maternelle. En fait il a été scolarisé à 2 ans et quelques mois en section des petits. Il est au CP cette année donc en avance.
Ses parents sont de classe moyenne, des employés
Je lui proposais des exercices plus complexes en Mathématiques en situation de problèmes notamment. En Français c'était moins bon, je l'ai entraîné pour l'optimiser plus en fluence plus en lecture avec des sujets d'écriture personnels. Il n'avait pas de souci en codage et encodage, il était en autonomie au maximum, il y avait un grand écart entre lui et les autres.
Je suis hyper critique je me suis battu pour ce gamin-là. Il n'y a aucune incitation éducative de la précocité intellectuelle.
Il n'y a pas vraiment de projet de suivi au sein de l'école sur le long terme, on n'a pas voulu en monter, j'ai averti les collègues qu'il va falloir assumer quand il sera dans votre classe.
Le premier trimestre il avait 19,5 et le deuxième 19,75 et le troisième pareil.
Il est en tête de peloton sans investir d'effort particulier, il est dans le premier tiers. C'était vraiment le top.
Il avait les yeux gourmands, une énorme curiosité intellectuelle.
Il anticipe déjà le contrat didactique en entrée de séance, il anticipe l'apprentissage. Tu annonces tes objectifs, il sait ce qu'il attend.
Ses matières favorites c'était les Mathématiques.
Il avait une approche et une compréhension inédite et complexe de la numération, une façon particulière de dénombrer les grandes collections, de calculer pour parvenir aux résultats. Il a fallu nourrir cette précocité par des activités beaucoup plus complexes. Je m'appuyais sur lui pour formuler des réponses adaptées aux élèves.
Je crois qu'il devait beaucoup regarder les émissions scientifiques à la télévision, ses parents ne lui achetaient pas de livres. Il avait engrangé des connaissances scientifiques précises en regardant la télévision. Sans doute aussi une bonne mémoire liée à la compréhension des phénomènes rapportés. Il dessinait des avions des bateaux, ses dessins avaient une qualité graphique réaliste, on aurait dit des photographies ou presque.
Il n'était pas très expansif, il n'aime pas se la jouer non plus. Il était assez réservé.
Il était hyper rapide en raisonnement, par contre en lecture oralisée, ce n'était pas un cador mais en compréhension il était tout de suite dans la synthèse, la compréhension fine, il avait une approche globale photographique.
Il était demandeur de complexité. En résolution de problèmes je lui proposais plusieurs batteries du niveau supérieur, en autonomie. Il était en tutorat pour aider ses camarades.
Il avait de quoi faire, je ne l'ai pas vu s'ennuyer.
Il était bien avec ses camarades, le climat était amical et harmonieux.
Il prend la parole à n'importe quelle occasion de façon raisonnée.
Il avait de l'influence sur ces camarades, et du respect pour eux.
Au moment de la synthèse je m'appuyais sur lui car il avait cette facilité avec ses mots à formuler la leçon à retenir de façon juste et compréhensible des autres. Il m'aidait dans la préparation matérielle, des affichages et dans le tutorat.
Il était très rigoureux, très exigeant. Vis à-vis de lui-même il est très exigeant. Il n'aime pas se tromper. Quand il ne trouve pas il continue à se creuser la tête.
Il accepte les règles très facilement. Il est très bien structuré. Ses cahiers étaient parfaitement bien tenus, les traits et les lignes bien tracés, une mise en page organisée.

Ses résultats correspondaient à un niveau d'exigence de CP mais pour moi c'est un gamin qui n'avait rien à faire au CP, il avait un niveau supérieur qui lui permettait de réussir plus haut. Il avait systématiquement des 20 sur 20.
Je pense que l'institution met des freins et nous pousse à la médiocrité générale, à la surcharge cognitive par des projets transversaux dont on ne voit pas les résultats.
Il est autonome, les évaluations il les a faites tout seul, sans que je lui lise les consignes comme je le fais pour les autres.
Les précoces ne sont pas repérés, il faudrait que l'enseignant soit plus vigilant mieux informé, que les spécialistes, les psychologues s'y intéressent de plus près et fassent des tests plus systématiquement quand ils sont signalés.
S'ils ne sont pas repérés ils vont rester bons dans leur palier mais ils ne sont pas poussés vers le haut. Ils sont condamnés à suivre le cursus normal auxquels ils vont se conformer. Certains vont s'en sortir mais ils ne vont pas s'élever et s'épanouir.
L'institution doit assumer pleinement ses responsabilités. L'institution n'est là que pour apporter des billes, éclairer ce qui est déjà bien éclairé. Les parents, l'entourage, les parents, la société... Dans le cas de cet enfant, la famille n'apporte rien de plus. Ça dépend des milieux. Il y a une part de la composante génétique, je pense.
Ici il y a un effet établissement qui incite les parents à inscrire leurs enfants à To'ata. Les parents sont assez égocentrés et fantasment beaucoup sur une présumée précocité intellectuelle de leur enfant. Ils veulent à tout prix leur faire sauter une classe. Les parents ont du mal à admettre que leur enfant qui soit très bon dans leur palier y reste pour terminer l'année scolaire. C'est une dérive que l'on a du mal parfois à contenir. Ici à Toata on est assez éveillé à ça plus qu'ailleurs.
J'ai tendance à dire qu'ils ne sont pas reconnus. Je pense qu'il ne faut pas surtout exceller en Polynésie parce que tu vas faire de l'ombre. On les met de côté parce que cela nécessite une attention particulière, ça les embête on ne sait pas trop quoi faire. Si on peut bien le cacher en CE1 au fond de l'île c'est très bien. L'institution et la société de manière générale n'aiment pas les gens qui peuvent leur faire de l'ombre. Quand on en trouve dans les écoles, c'est embêtant de s'en occuper, à cause de la « paperasse administrative ». On trouve des arguments à contre-sens pour détourner l'attention en mettant en avant les enfants en difficulté qui doivent avoir la priorité éducative.
Il y a un amalgame on emploie des mots « surdoué » « précoce », sans savoir quoi mettre derrière, moi le premier.
Aucune idée de la proportion d'enfants repérés.
Les maîtres spécialisés, les enseignants, le psychologue et les parents en parlent ça reste dans un milieu restreint.
Je pense que c'est pertinent. A l'école Toata avec un effectif de 400 élèves, il a plus de 2%. Il y a en au moins un par palier et dans certaines classes plus.
Je te donne ses coordonnées, tu appelles ses parents de ma part.

C'est un enfant qui a de bonnes dispositions intellectuelles, aussi bien qu'au niveau de l'intelligence verbale que des mathématiques. C'est un enfant qui se situe dans ce qui se fait dans les tests dans la zone supérieure par rapport à la zone normale. Les tests ont confirmé que l'élève est bel et bien un enfant intellectuellement précoce.
Teva est un garçon de SG.
Tout est déjà en place pour la lecture. Il a une bonne conscience phonologique et il reconnaît les lettres. Il est prêt pour la lecture. Et il lit déjà.
Ses parents sont des professeurs.
Les enseignements dispensés dans la classe sont des enseignements ordinaires avec une différenciation pour lui.
L'enfant est suivi par l'équipe éducative. On veut savoir comment il évolue.
L'enfant ne semble pas avoir de difficultés à apprendre actuellement si on le compare aux autres élèves ayant la maturité normale.
Il est parmi les meilleurs élèves de la classe. Il est au-dessus des autres.
Il a toutes les dispositions nécessaires pour appréhender aussi le CP, on pense à un deuxième saut dans un temps futur.
Le saut de classe ne semble pas poser problème outre-mesure. Il semble même au-dessus des camarades, plus âgés que lui d'un an.
Il a un langage mature, l'apprentissage de la lecture et des Mathématiques se déroule normalement, plutôt bien.
Il a un rythme qui tend à s'accélérer.
Tout est normal, il ne semble pas s'ennuyer.
Il a des relations harmonieuses avec ses camarades.
Je pense qu'un tel enfant peut apporter des stimulations dans une classe par sa logique, son raisonnement.
Ses résultats obtenus en classe correspondent à son potentiel intellectuel.
L'école essaie de l'intégrer mais on fait déjà l'effort pour aider ceux qui sont en difficulté. Après on nous demande de faire des projets. En plus de cela, il faut aussi faire des projets pour les EIP, peut-être qu'il y en a qui font l'effort mais jusqu'à quelle mesure ? La différence surprend et fait peur. Face à l'enfant précoce qu'est-ce que je fais ? on lui répond que tu travailles normalement mais il faut aussi éviter qu'il s'ennuie il doit être nourri.
Les enfants pas dépistés sont des enfants susceptibles de présenter des troubles d'apprentissage par inadaptation scolaire, c'est un témoignage recueilli mais je n'ai jamais eu affaire à ce genre d'enfants. Mais actuellement de plus en plus en maternelle on assiste à des demandes de passage anticipé de la part des parents, ils veulent à tout prix pousser leurs enfants alors que l'on doit respecter leur développement. Ils ont demandé à ce qu'ils passent des tests et selon eux, leurs enfants s'ennuient. Les tests ne sont pas systématiques. Faut-il les faire passer à chaque fois que les parents en formulent la demande. Non c'est impossible. Si la demande est argumentée et pertinente, oui, on en tient compte.
Par expérience d'enseignant, je me rappelle avoir eu des élèves excellents en classe qui ont fait de bonnes études universitaires réussies. Ils fonctionnent bien et ne posent pas de problèmes. On ne les a jamais testés. Ce ne sont pas des enfants qui s'ennuient.
Je pense qu'au niveau des pratiques pédagogiques, il y a des choses à revoir. Les enfants ne sont pas assez nourris et doivent s'ennuyer. Il y a des analyses à faire de ce côté-là. Je n'ai pas d'avis et je ne suis pas pour ces passages anticipés à la légère, je ne suis pas sûr. Il faut être vigilant. Il est possible de trouver des EIP chez les Polynésiens, mais comme on ne stimule pas l'enfant de la même manière chez les Polynésiens que chez les métropolitains, cette composante si elle est innée peut ne pas suivre la même courbe de développement.
Ce n'est pas tant la précocité qui nous intéresse, mais le fait de savoir si l'enfant s'adapte à l'école et a les dispositions nécessaires pour sauter une classe dans son intérêt surtout qu'il suive une scolarité tout à fait normale. J'en ai vu faire passer les tests pour savoir s'il y avait bien précocité dans la plupart des cas, les sujets n'étaient pas précoces, mais des bons élèves.

Des enfants intellectuellement précoces. Mais des confusions sont à éclairer au sein de l'école en parlant du système, il est nécessaire de différencier un enfant précoce qui a une petite ou une avance moyenne : 115, 119, 120 aux tests de QI, et un enfant intellectuellement précoce qui a un QI de 130 complété par d'autres informations le concernant. Il y a précoce et intellectuellement précoce.

Je pense qu'il y en a qui sont passés entre les mailles du filet. On ne s'y intéresse pas trop.

On en parle dans un cadre restreint.

Ça me paraît énorme 2%, j'en ai vu très peu.

Entretien Enseignant-e n° 42 – Ecole publique – Elève G/5/CP

Nico était en SG, il s'est avéré qu'à la fin du premier trimestre, il savait déjà lire et qu'il s'ennuyait un peu. La Directrice de l'école maternelle a proposé un projet passerelle pour lui pour qu'il puisse venir au CP à l'école Pina'i qui fait partie d'un même groupe scolaire. Il venait d'abord par petits créneaux horaires que l'on a augmenté progressivement jusqu'à son installation totale au CP.
Un garçon.
Il a 5 ans.
Il a fait la SG et le CP la même année.
Le papa est cadre de l'urbanisme.
Je l'ai testé dès son arrivée. J'ai constaté qu'il avait une lecture fluide. Il manquait quelques sons complexes qu'il a vite appris. L'écriture était encore grosse avec de grosses lettres. Il termine toujours son travail.
Nico venait au CP la matinée du lundi, mardi et jeudi. A la période 6, l'enfant était totalement installé au CP.
Il a été accompagné et suivi de très près.
Il a 19 sur 20 de moyenne. A la fin du CP, tout était acquis. Il avait une lecture oralisée aisée. L'écriture était plus petite cadrée entre les deux lignes.
Dans le premier tiers.
Il avait toutes les dispositions pour apprendre à lire et à faire des calculs.
Il avait une très grande curiosité intellectuelle.
Nico est passionné par les sciences, les expériences, la littérature, il avait l'esprit scientifique développé.
Il fallait le nourrir intellectuellement. J'ai mis en place des ateliers avec des activités différenciées. Il faisait du tutorat même avec les élèves de CE1. Il m'a beaucoup soulagé.
Il était plongé surtout dans des livres de sciences mais jamais un roman.
Il parle beaucoup de ses connaissances en sciences à la classe.
Même si c'était parfois hors programme, mais le référentiel de compétences autorise à aller loin.
Nico était rapide.
Il était dans les ateliers avec des activités différenciées ou dans la bibliothèque en lecture ou en tutorat. Il était nécessaire qu'il soit en autonomie, mais de temps à autre il faisait du tutorat. Le travail en autonomie trop long finit par lasser.
Il ne s'ennuyait pas tellement il était tout le temps accaparé, occupé tantôt en tutorat avec les camarades de CP tantôt avec les camarades de CE1.
Il avait des relations très harmonieuses avec ses camarades sans prétention.
Il prend tout le temps la parole.
Aussi bien pour le tutorat que l'exemple dans la qualité du travail fourni, sa précocité profite aux autres.
Nico est exigeant envers lui-même, il avait des rendements efficaces et les parents ont aussi des attentes. Il le savait. Et il le voulait bien.
Il est conformiste, il faut qu'il comprenne le pourquoi des choses.
Le saut de classe était un besoin pour lui. Ça répondait à son besoin.
Il a trouvé sa place à l'école. L'école l'a bien aidé.
Le dispositif C2R fait que j'ai un enseignant supplémentaire avec moi. Ça a beaucoup facilité les choses.
Il peut réussir seul, mais il a besoin d'un enseignant et de ressources adéquates.
Ils ne sont pas tous identifiés.
Normalement ils devraient être tous repérés. On fait des évaluations systématiques on devrait tout de suite repérer ceux qui sont excellents et se poser des questions même en l'absence d'un point de vue psychologique.
Les parents et les enseignants auront fait leur boulot s'ils réussissent.

La réputation et l'image de l'école jouent beaucoup.
Ils ne sont pas reconnus.
Des enfants précoces. On ignore leur nombre.
On parle beaucoup de la différenciation afin de prendre en compte tous les niveaux. C'est bien pour prendre en charge ces enfants précoces et pas seulement les enfants en difficulté.
Nico est joignable.

C'est un garçon de SG/CP qui avait une avance importante en lecture. Il lisait pratiquement couramment dans les petits albums. Il est arrivé à l'école en cours d'année.
Il sautera la SG pour aller directement au CP.
Son père est informaticien.
Il n'y a aucune mesure prise au sein de l'école pour nous aider nous d'abord pour qu'on puisse bien les accompagner. Je lui proposais de la pédagogie différenciée, qui lui convenait, je crois. Mais je l'ai vu s'ennuyer de temps à autre.
Ses résultats étaient très au-dessus des autres sans faire d'effort.
Il est dans le premier tiers.
Il a des dispositions élevées et sa précocité se remarquait dans toutes les disciplines aussi bien en Français qu'en Mathématiques.
Il avait un regard fixateur, une grande concentration, et les réponses allaient de soi. Les réponses étaient précises et argumentées à chaque fois. Il me corrigeait quand je me trompais. Il avait ses propres démarches, il lui arrivait rarement de se tromper. Il enrageait quand ça lui arrivait.
Il était excellent partout. Je n'ai pas remarqué de failles dans aucune discipline.
Il lisait couramment et il faisait tout bien. Il était passionné de littérature et se promenait dans la cour de l'école avec un livre sous le bras.
L'astronomie, les animaux préhistoriques, les documentaires étaient ses sujets favoris.
Il était rapide et réfléchi. Je l'ai rarement entendu ou presque jamais dire des paroles en l'air. Il raisonnait avec rigueur.
Je prévois du travail supplémentaire, je lui permets d'aller à la bibliothèque.
Ses relations avec ses camarades, ça allait. Il se fendait dans la masse sans problème et avait parfois des tendances à se mettre en retrait. On aurait dit qu'il faisait tout parfois pour qu'on le laisse seul. Il était parfois rêveur.
Les résultats obtenus en classe correspondaient à son potentiel mais il pouvait faire mieux. Je ne suis pas sûre d'avoir bien répondu à ses attentes.
On fait le maximum pour les intégrer.
Mine de rien, il m'a obligée à bouger les meubles. Mais, sans regret c'est un enfant intéressant et attachant.
Ce sont des enfants qui sont très autonomes. Toute la problématique c'est le temps matériel, la préparation, des ressources que l'on n'a pas. Il faut vraiment inventer, adapter.
Ils ne sont pas tous identifiés par l'école.
Ils s'adapteront de toute façon. Ils ont des capacités pour rebondir même s'ils ne sont pas toujours pris au sérieux par tout le monde.
Les parents jouent un rôle déterminant.
Les parents choisissent leur école selon sa réputation.
On les connaît mieux aujourd'hui.
Ça reste occasionnel. Ce n'est pas un sujet de conversation courant.
Je crois que la famille a déménagé ou quitté la Polynésie.

Entretien Enseignant-e n° 44 - Ecole publique – Elève G/4/SM

Il s'agit d'un élève bon dans tous les domaines. Il était en SM et avait l'âge normal. On l'a laissé terminer son année tranquillement avant d'entamer les démarches pour faire les tests. Les parents ont été informés et nous ont fait confiance pour qu'on le prenne en main. Le psychologue a été sollicité, il est venu en classe pour l'observer.
C'est un garçon de 4 ans.
Il était à la rentrée inscrit en SM.
Le papa est directeur des ressources humaines, la maman idem.
Je n'avais pas besoin de faire des aménagements spécifiques parce que j'avais une classe de double-niveau SM/SG. Il était inscrit en SM mais il suivait les deux cours. J'ai tenu à ce qu'il maîtrise toutes les compétences du niveau SM avant d'aborder la SG. Il était tellement à l'aise, qu'il me suivait dans les deux cours. Quand j'avais fini avec les élèves de SM, je les mettais en atelier et je travaillais avec les élèves de SG. Il me suivait, il faisait le travail de SM ensuite les activités de SG juste après. Il ne perdait rien, il n'était jamais fatigué. Ce rythme lui convenait. Mais il y a eu un souci à l'école un élève a essayé de l'étrangler avec son foulard. Ce n'était pas intentionnel, c'était un jeu. Toujours est-il qu'il a été traumatisé. Les parents l'ont déscolarisé et il a continué à faire la SG/CP à domicile. C'est une expérience qu'il a très mal vécue, moi aussi. Mais Je n'ai pas d'inquiétude pour lui quant à la suite de sa scolarité.
Pas de mesure spécifique au sein de l'école tout dépend des choix de l'enseignant.
Les notes n'étaient pas chiffrées. C'est un très bon élève, différent des autres.
C'est un gamin qui a besoin de bouger un peu, mais il est très posé, il est attentif il écoute, il exécute ce qu'on lui demande de faire. Je n'ai jamais eu besoin de répéter de réexpliquer comme avec les autres.
Il a ses démarches personnelles que je respecte. Il arrive très vite au résultat, et c'est toujours juste.
Il est bon partout, il est souvent entouré de documentaires, de littérature scientifique. Il est doué en langues. Il suivait des cours de russe à domicile avec sa mère qui a des origines russes.
La classe prend le temps de l'écouter exposer ses connaissances.
Il s'adapte aux camarades aux règles sans problème, mais il avait sa manière de répondre à une question avec des détails que les autres ne penseraient même pas. Il est précis. Ça rendait les cours captivants.
Il finit toujours avant tout le monde. Vite fait et bien fait. Il est propre.
Il empruntait des voies différentes pour arriver au résultat. Il lui arrivait de répondre à une même question de deux ou trois façons différentes. Quand les autres n'ont pas fini, et qu'il attend, il se creuse la tête pour s'occuper en cherchant une solution ou une démarche différente. Il recommençait le même travail mais d'une autre façon pour laisser du temps à ses camarades de terminer tranquillement.
Pour échapper à l'ennui, il recommençait un même travail plusieurs fois différemment. Et là j'ai essayé de compliquer les tâches et je lui donnais plus qu'aux autres.
Ses relations étaient harmonieuses parfois conflictuelles.
Il prenait la parole dans toutes les disciplines normalement et ne cherchait jamais à tout accaparer et à étouffer les autres. Il était respectueux avec tout le monde. Il vivait sa précocité de façon presque ordinaire. Il voulait se faire accepter. Il savait que c'est en se comportant de façon citoyenne qu'il pouvait séduire tout le monde. Il avait un petit calcul derrière la tête. Il aime plaire. C'est un petit séducteur.
Il venait en aide à ses camarades en difficulté.
Il voulait se dépasser tout le temps.
Ses résultats correspondaient à son niveau.
Il a trouvé sa place à l'école.

L'enseignant compte beaucoup.
Je me suis remise en question dans ma manière d'enseigner grâce à lui.
Il faut lui expliquer les choses sans trop de détails, il aime les défis.
Ils ne sont pas tous repérés.
Le milieu familial est la clé de la réussite. Le travail en partenariat avec la famille a une conséquence sur le parcours scolaire, la réussite de l'élève. Les parents nous devancent dans l'accompagnement de ces enfants. Ils s'investissent sans compter
Aujourd'hui je dirai qu'ils sont reconnus.
Plutôt précoce, surdoué, je n'oserais pas employer ce mot.
A mon avis, la proportion d'élèves précoces est faible, on remarquerait les bons les excellents ceux qui réussissent sans problèmes. Des enfants perturbateurs ou qui s'ennuient passeraient inaperçus, ils deviendraient des futurs cancrés.
Les enseignants ne savent pas les reconnaître. Ils n'ont pas de grille pour les observer. On dirait plutôt que c'est l'enfant précoce qui s'impose à l'école.
Je connais les parents ils sont charmants, je pense que c'est possible de joindre l'enfant.

Il s'agit d'un garçonnet de SG, qui avait un parcours jusque-là tout à fait normal. J'ai constaté qu'il était en avance qu'il savait lire. Il avait déjà la maîtrise de la combinatoire. En Mathématiques le niveau était normal, mais il comprenait très vite les nouvelles notions. Tu lui expliques une fois, il comprend et il retient.
C'est un garçon.
Il avait 5 ans. On n'avait pas de psychologue pour faire les tests.
Finalement, il fera la SG normalement sur une année. J'ai appris qu'il a sauté une classe dans sa nouvelle école où il est actuellement.
Ses parents sont des gens de conditions modestes, des ouvriers
Je lui proposais des activités avec des niveaux de difficultés plus complexes et un programme de lecture et de mathématiques du niveau CP.
A l'école, rien n'est prévu pour ce genre d'enfants.
Il avait de très bons résultats.
Il était dans le peloton de tête.
Il a des dispositions pour tout. Je pensais au début qu'il n'aimait pas les mathématiques. Je me suis vite rendu compte qu'il était au contraire excellent en mathématiques et en lecture. Son avance et son intelligence se voyaient dans toutes les disciplines. Il découvre la notion, il comprend très vite et c'est acquis, pas besoin de systématiser par des rituels du matin.
Je le valorisais. Lui qui était déjà lecteur il faisait la lecture plaisir aux camarades. La veille ou quelques jours avant, il lisait le petit album à la maison seul ou sans doute avec sa mère qui le suivait de très près. Il avait retenu l'histoire par cœur et il le racontait sans vraiment lire.
Il avait aussi des encyclopédies qu'il ramenait de la maison.
J'ai décidé de prendre du temps pour que la classe s'intéresse à ce qu'il fait. Puisqu'il avait acquis le mécanisme de la syllabation, j'ai donc vu avec lui quelques sons complexes. Il était doué et bien entraîné.
Je lui disais ce son-là c'est le « an ». Il fabriquait aussitôt les syllabes dans sa tête et il te sortait des mots avec le nouveau son complexe. Ça roulait tout seul. Mais se posait la question de l'orthographe, parce que pendant un moment je ne faisais que de la lecture sans trop vérifier l'écrit. Je voulais qu'il soit un lecteur précoce aisé. Je n'avais pas besoin de trop en faire, parce qu'il apprenait tout seul. Quand il rencontrait un mot avec une graphie qu'il ne maîtrisait pas, il fallait juste lui dire « ça c'est le « ien » et il lisait les mots, les phrases, le texte.
Il travaillait à un rythme normal et assez rapide. Quand je dis normal, il était concentré, avec une attention soutenue et ne se trompait pas.
Il avait ses encyclopédies qui l'occupaient, il en ramenait de la maison. Il aime lire. Il est passionné de sciences. Je lui proposais des batteries d'exercices de jeux de lecture en lien avec le son complexe étudié. Il travaillait tout seul. Il avait une excellente mémoire. On n'a pas vu tous les sons complexes ensemble. Je l'entendais lire. Il avait tout appris tout seul à l'école et à la maison, tout ce que je n'ai pas vu avec lui.
Il ne s'est pas du tout ennuyé en classe. Il refusait de changer de classe, d'enseignant et de camarades.
Il était parfois anxieux, surtout quand il se mettait à pleuvoir fort. La maison familiale fut inondée après de fortes pluies, il a été traumatisé. Je le voyais fondre en larmes et se cacher sous la table. Il lui arrivait de s'isoler en plein cours parce qu'il était contrarié par on ne sait quoi. Il allait s'asseoir à la porte le temps qu'il voulait. Il revenait au bout de 30 minutes parfois une heure le sourire aux lèvres. Il ne fuyait pas le travail parce qu'il aimait l'école. Ça le prend soudainement. Les camarades se sont habitués à son comportement.
Il parle beaucoup mais poliment sans prétention.
Il est exigeant avec lui-même, il est empathique n'aime pas vexer ses camarades ni dire des méchancetés, ni l'injustice. Il cherchait des amis tout en préservant un espace bien à lui.
Il accepte les règles facilement.
Ses résultats sont conformes avec son potentiel.

Il a trouvé sa place dans cette classe, mais à l'école c'est moins sûr.
J'ai fait du CP avec lui, chose que je ne faisais pas auparavant avec les autres élèves de la maternelle. Il a eu de la chance. J'ai fait des années de primaire et de CP avant d'enseigner en maternelle. Ça m'a facilité la tâche.
Il a appris tout seul avec sa maman enseignante. Je pense que dans son cas à lui, il peut réussir seul.
Ils ne sont pas tous identifiés.
Ils s'adapteront de toute façon parce qu'ils ont les moyens intellectuels et les parents qui sont omniprésents dès qu'ils apprennent que leur bout de chou est peut-être un petit surdoué.
Les parents jouent un rôle déterminant dans leur parcours dans leur vie scolaire.
Les parents ont leur propre critère.
Ils ne sont pas reconnus. Le système éducatif n'est pas assez attentif. Sinon il y aurait des psychologues dans toutes les écoles.
Enfant précoce.
On n'en parle pas beaucoup.
Les parents ont changé d'école, je n'ai plus eu de nouvelles de l'enfant.

Entretien Enseignant-e n° 46 – Ecole publique – Elève/G/8/CM2

<p>C'est un élève qui été déscolarisé à la fin de l'école primaire après le CM2. Les parents l'ont inscrit dans un cours par correspondance à cause des conflits successifs et des nombreuses complications qui se sont surajoutées tout le long de son parcours scolaire. Les tests effectués par le psy ont révélé un QI élevé. Toujours est-il qu'il a sauté deux classes.</p>
<p>Les camarades se souviendront de son passage. Il était en conflit permanent avec eux. Il était très « épidermique ». Il vivait lui-même un monde conflictuel dans sa petite tête.</p>
<p>Ouvrier de la manutation, sa mère travaille dans l'artisanat qualifié.</p>
<p>Il fournissait très peu en classe. Il était désobéissant « mal élevé ». C'était le « vilain canard » comme on n'en voit rarement. Il travaillait quand ça l'enchantait surtout en Mathématiques et en sciences. C'est un gamin qui aimait aussi le sport.</p>
<p>Je ne préparais rien de spécial pour lui parce qu'il n'adhérait à aucun projet. Vu qu'il avait déjà sauté deux classes avant d'arriver au CM2. Le programme de CM2 lui suffisait.</p>
<p>Un jour, j'ai perçu un « déclic » chez lui. Il avait des procédures de calcul inédites longues complexes pas rapides mais efficaces. En empruntant des voies tortueuses, il parvenait à trouver toutes les bonnes réponses. Du coup, ça m'a alerté, je me suis approché de lui, j'étais très attentif à sa manière de raisonner et de travailler. J'ai voulu le tester en lui soumettant des équations plus compliquées. Il trouvait toutes les réponses, après cela le rythme de travail était devenu plus rapide. Ça s'est répété plusieurs fois par la suite. Il n'aimait pas copier ni trop écrire même les leçons à apprendre. Il avait compris et il était capable de tout restituer le lendemain et les jours suivants. Il comprenait tout ce qui s'enseignait, toutes les notions dans toutes les disciplines. Il écoutait l'enseignant tout en faisant autre chose ou en ayant la tête ailleurs. Là j'ai commencé à aller plus loin avec lui, à différencier.</p>
<p>Il avait sa moyenne à toutes les évaluations, mais n'avait pas de notes exceptionnelles. Il faisait des grimaces à chaque fois et il avait l'air de se moquer et de se désintéresser de tout. Quelque chose chez lui me disait qu'il avait envie d'apprendre.</p>
<p>Il est dans le troisième tiers, mais ça ne correspond à rien.</p>
<p>Il avait de bonnes dispositions pour apprendre et bien apprendre, ses aptitudes intellectuelles étaient noyées par une souffrance qui éclatait au jour par des crises d'hystérie et de colère incontrôlable.</p>
<p>La maman m'a montré le compte-rendu du test : QI 145.</p>
<p>On l'a informé de ses atouts, ça lui a monté un moment à la tête. La maman était toute fière, bien sûr. Il a fallu remettre le gamin à sa place. Il s'est calmé par la suite. Il s'est mis à travailler plus sérieusement. Les conflits n'ont pas disparu pour autant mais il y en avait moins. J'avais complexifié les activités pour lui, question de déborder un peu le programme.</p>
<p>La famille a trouvé de l'aide auprès de l'association des enfants à haut potentiel de Tahiti (AFEIP-HP). A la fin de l'année scolaire, la famille est repartie en France après un séjour de quatre années à Tahiti.</p>
<p>La maman me donnait des nouvelles au début de leur séjour en France. Le collège où il est scolarisé, la précocité intellectuelle est prise en compte. Des solutions pédagogiques existent. Tout semble bien aller pour notre « champion ».</p>
<p>Il y a une association d'enfants précoces à Tahiti, les écoles sont restées un peu à l'écart de l'information sur la précocité.</p>
<p>Les enfants ont besoin d'être repérés évalués, les enseignants sont toujours aussi démunis, ils se débrouillent seuls en faisant preuve de bon sens, et encore combien d'enseignants s'intéressent à ce genre d'enfants ? Les parents ont besoin d'être mieux informés à grande échelle et mieux épaulés. On attend des actions plus concrètes. L'institution n'a pas l'air de trop bouger. En attendant on fait presque comme si de rien n'était.</p>

Annexe 2 : Entretiens avec les enfants à haut potentiel

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 1

Enfant HP : Nick	Sexe : M	Age : 8 ans	Classe : CM2	Réf entretien enseignant E 25
------------------	----------	-------------	--------------	-------------------------------

1	Profession des parents ?
	Chercheur à l'institut Malardé - commerçante
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	En maternelle c'était super. En maternelle, en SG, je lisais des histoires aux élèves. J'ai appris à lire en section des moyens. J'ai appris à lire seul en regardant les mots et en mariant les lettres quand j'étais en SM. Quand je suis arrivé en SG, je savais déjà lire. La scolarité en primaire était un peu difficile au début. C'était plus difficile Il fallait travailler plus vite. Mais ça s'est bien passé. J'étais dans une classe à double niveau : CP CE1. Il y avait deux maîtresses en classe.
3	Les points positifs ?
	J'ai bien aimé les expériences scientifiques que l'on faisait avec maîtresse Thérèse au CE1. J'aime travailler dans toutes les matières. J'ai de bonnes notes partout. De 17 à 20.
4	Les points négatifs ?
	On n'a pas fait de sport au CP/ CE1.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	Oui. Je suis passé en cours d'année de la SG au CP où j'ai transité 3 mois, puis le restant de la même année je l'ai passé au CE1. En fait on va dire que j'ai sauté 2 classes. Je travaille vite et bien.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école où l'on fait beaucoup d'expériences scientifiques. Où il y a beaucoup de questions intéressantes. Même si on a sauté des classes il y a toujours de nouvelles choses à apprendre.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	Une classe où l'on n'apprend rien de nouveau et d'intéressant.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 3
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	Un enfant qui a une bonne mémoire qui travaille bien et qui a une bonne réflexion, qui a de grandes connaissances qu'il trouve en dehors de l'école par hasard ou en cherchant dans les livres surtout les encyclopédies ou sur internet. C'est un enfant qui est avancé comparé aux autres élèves de classe.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Oui parce que j'ai des facilités.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 2

Enfant HP : Aurore	Sexe : F	Age : 7 ans	Classe : CE2	Réf entretien enseignant E 11
--------------------	----------	-------------	--------------	-------------------------------

1	Quelle est la profession des parents ?
	Papa tient un restaurant de luxe chinois à Papeete.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	Je suis arrivée en SP maternelle à 2 ans et demi. Après je suis passée en section des grands directement. Quand je suis arrivée en SG, le travail était plus dur. En SG la psychologue m'a fait passer des tests et je suis arrivée au CP avec un an d'avance. J'ai appris à lire très vite. J'ai tout de suite lu beaucoup de livres de la littérature de jeunesse et je faisais les exposés le matin aux camarades avec d'autres bons élèves de la classe. Au CP on était deux élèves en avance et on était toujours parmi les premiers de la classe. J'aime toutes les matières et je me rappelle que ma moyenne au CP était entre 18 et 20. J'aime le calcul mental le calcul réfléchi. Les professeurs depuis le CP m'ont toujours dit que je calculais plus vite que la calculatrice. Ma moyenne en Mathématiques est 20 sur 20.
3	Les points positifs ?
	J'aime bien les jeux et les devoirs étaient plutôt faciles. Les bons souvenirs c'était le jour où on fête mon anniversaire et les jours où l'on ne donne pas beaucoup de devoirs. Au CP j'aimais le calcul et je calculais très vite. J'aime aussi la littérature. Notre maître du CP nous donnait des livres à lire et à exposer les parties du livre que nous aimons bien. Le CP c'était ma plus belle année.
4	Les points négatifs ?
	Quand j'ai de mauvaises notes parce que je ne travaillais pas trop bien, ce ne sont plus que des mauvais souvenirs lointains.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	J'ai sauté la section des moyens en maternelle parce que j'étais trop intelligente et j'étais en avance par rapport aux autres. J'ai été surprise et je me rappelle plus de tout. Tout s'est bien passé après.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	L'école de rêve, c'est l'école de « Tuterai tane » l'école où je suis ; parce déjà j'ai mes amis, les professeurs et les devoirs ne sont pas trop durs. C'est comme un jeu.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	Une école où les règles sont trop dures.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 1
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	Un enfant qui travaille bien qui surclasse ses camarades. Il a de très bons résultats, il travaille très vite et qui est en avance alors il saute une classe parce qu'il est précoce.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Oui parce que je suis un enfant précoce.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 3

Enfant HP : Tuatini	Sexe : M	Age : 7 ans	Classe : CE2	Réf entretien enseignant E 13
---------------------	----------	-------------	--------------	-------------------------------

1	Profession des parents ?
	Papa est professeur de Mathématiques.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	J'aime bien faire du sport. En maternelle j'ai commencé à apprendre à dessiner puis à écrire et . J'aime bien la SM parce que la maîtresse est gentille. Elle ne criait jamais. En primaire, j'ai bien aimé la littérature au CP avec un maître. Il nous laissait libres de choisir des albums que l'on devait lire à la maison puis en classe. J'aime la littérature humoristique. J'aime rire et faire rire les autres. Quand les gens se mettent en colère, je les fais rire. Ils s'arrêtent de se fâcher. L'humour ça sert à ne jamais perdre la face, à ne jamais baisser les bras. Je lisais beaucoup d'albums de la littérature de jeunesse aux camarades le matin et on faisait des exposés des livres que l'on aimait lire à la maison quand j'étais au CP. Il m'arrive d'en avoir 4 sur les genoux pendant que j'écoute le maître et j'écris en même temps. J'aime aussi les Mathématiques. J'aime tout. J'aime être premier partout.
3	Les points positifs ?
	Les bons souvenirs c'est le sport. Même aujourd'hui je gagne souvent à des compétitions sportives inter-écoles. Chaque compétition je gagne souvent la médaille d'or au cross. Je suis présent sur le podium chaque année.
4	Les points négatifs ?
	Les élèves qui m'embêtent et me tapent.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	J'ai fait SP/SM puis SM/SG la même année. Et l'année suivante je suis passé directement au CP. Comme je travaillais vite j'ai fait la SP, la SM et la SG en deux ans.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école où l'on fait plus de Math et de sport
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	Une école avec des sciences parce que je n'aime pas les sciences.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 2
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	Un enfant qui sait beaucoup de choses qui fait tout très bien et qui ne fait pas beaucoup d'erreurs. Il respecte les règles et obéit à maîtresse, mais il a ses propres idées sa manière de penser et de réfléchir. Il aime inventer et créer des tas de choses. Il a été obligé de faire des tests.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Oui parce que je sais beaucoup de choses et j'apprends beaucoup de choses à l'école et en dehors de l'école.

ENTRETIENS AVEC LES ENFANTS A HAUT POTENTIEL

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 4

Enfant HP : Teva	Sexe : M	Age : 5 ans et plus	Classe : CP/CE1	Réf entretien enseignant E 41
------------------	----------	---------------------	-----------------	-------------------------------

1	Profession des parents ?
	Ils sont profs.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	J'étais dans une classe de SM/SG. J'ai appris à lire en maternelle. J'ai eu une maîtresse très gentille. J'aime tout ce que je fais à l'école. J'aime l'école. J'aime beaucoup le calcul et les mathématiques. Je m'amuse beaucoup avec les calculs. J'adore calculer de différentes façons.
3	Les points positifs ?
	J'aime avoir plein de copains.
4	Les points négatifs ?
	Pas assez de mathématiques en classe. C'est un peu trop facile les maths. Mais maîtresse me donne des exercices difficiles pour moi.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	Oui J'étais dans une classe à double niveau j'ai sauté la SG
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école où l'on fait plus de Mathématiques.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	Une école où je n'ai pas d'amis.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 2
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	Un enfant qui sait beaucoup de choses qui fait tout très bien et qui ne fait pas beaucoup d'erreurs en calcul ou pas d'erreurs du tout et qui calcule plus vite que les autres.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Oui parce que je sais beaucoup de choses et j'apprends beaucoup de choses à l'école et en dehors de l'école avec papa et maman.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 5

Enfant HP : Keanu	Sexe : M	Age : 9 ans	Classe : CM2	Réf entretien enseignant E 38
-------------------	----------	-------------	--------------	-------------------------------

1	Profession des parents ?
	Maman est infirmière et papa est parti, il n'est plus là.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	En maternelle ça allait super bien. Je comprenais tout ce que l'on me disait. Je travaillais vite. On était 2 ou 3 à terminer et on allait dessiner. En SG, le travail est devenu plus difficile et plus en quantité importante. Je travaillais moins vite. L'année suivante je suis passé au CP, ça allait super bien. Mais j'ai commencé à prendre un rythme normal. Au CE1, j'ai commencé à passer plus de temps dans le bureau du Directeur qu'en classe. On me grondait en classe, je n'écoutais pas et j'étais amené au bureau. Ça m'ennuie tout ce qu'on raconte. Je n'aime pas que l'on me gronde. Ça ne me donne plus envie de travailler. J'aime bien le Français. Je comprenais tout mais j'en ai marre d'écrire. Au CE2, je passais tellement de temps au bureau du Directeur que je commençais à baisser ma moyenne. Au CM1 c'était en dents de scie. En CM2 ça remonte un peu. Je comprends tout. J'aime bien faire un exercice mais quand il y en a trop, ça m'énerve. Un me suffit, j'ai envie de faire des choses plus compliquées, j'attends, j'attends, ça ne vient pas.
3	Quels sont les points positifs ?
	La maternelle allait super bien.
4	Quels sont les points négatifs ?
	Je passe mon temps tous les jours au bureau du Directeur. Mes parents ont voulu que je saute une classe une deuxième fois. J'ai des mauvais souvenirs... j'ai eu des tas de problèmes.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	Oui, j'ai sauté une classe maternelle. Mais j'ai eu des tas de problèmes. Quand j'ai su lire plus vite avant les autres, j'ai commencé à m'intéresser à des tas de questions qui m'intéressaient et qui n'étaient pas celles de l'école. Ce sont des choses plus captivantes que ce que l'on apprend souvent en classe.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école où il y a plus de Math que de français
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	L'école où je suis actuellement. Tout le monde dit que je suis un enfant à problèmes. Surtout les enseignants.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 7
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	Un enfant qui répond à toutes les questions qu'on lui pose et qui termine son travail sans erreur ou en fait très peu, et qui se pose des questions super-intéressantes et qui trouve tout le temps les réponses à ces questions tout seul.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Oui je le pense mais le travail à l'école ça ne marche pas très fort.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 6

Enfant HP : René	Sexe : M	Age : 6 ans	Classe : CE1	Réf entretien enseignant E 18
1	Profession des parents ?			
	Papa est militaire.			
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...			
	En maternelle j'avais des copains et au cross de l'école, j'étais 4 ^{ème} et mon meilleur copain est arrivé 3 ^{ème} . J'aime bien la maternelle car j'ai eu plein plein de copains. On joue à des jeux marrants, j'aime le sport. Je fais des arts martiaux le mercredi et le vendredi après-midi. A l'école c'est trop facile. En Math je suis très très fort même jusqu'à aujourd'hui. Je m'ennuie un peu. Je connais plein de choses.			
3	Quels sont les points positifs ?			
	J'aime beaucoup jouer faire du sport et avoir plein de copains. Je suis passionné de sciences, des dinosaures. J'ai beaucoup de livres de sciences dans ma bibliothèque dans ma chambre. Sur le corps humain, sur les animaux.			
4	Quels sont les points négatifs ?			
	Ça va mieux maintenant.			
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?			
	Oui, je suis bon surtout en math.			
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?			
	Une école avec beaucoup de Mathématiques.			
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?			
	Une école où j'attends j'attends... et on me pousse on me tape. Pas assez de travail difficile.			
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?			
	Echelle 3			
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?			
	Un élève bon en Math en lecture bon dans tous les domaines. On peut être intelligent et aller trop vite et faire des erreurs. Un enfant intelligent n'est pas obligé d'être premier. Il n'a pas la grosse tête.			
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?			
	Oui, un peu mais pas tous les jours.			

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 7

Enfant HP : Dany	Sexe : M	Age : 6 ans	Classe : CE1	Réf entretien enseignant E 44
------------------	----------	-------------	--------------	-------------------------------

1	Profession des parents ?
	Papa est directeur des ressources humaines –maman, la même chose que papa.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	En maternelle, quelqu'un m'a fait le coup du foulard pendant la sieste. Et depuis ce moment, je n'ai plus pu toucher un stylo. Je suis allé voir un orthophoniste puis un psychologue qui a fait passer des tests. J'ai appris à lire en SM en regardant les mots écrits sur les cuves des gros camions. Puis les grandes affiches de cinéma. J'ai appris à lire seul. Le psychologue m'a dit que j'étais un enfant intellectuellement précoce. J'ai fait la grande section de maternelle et le CP la même année mais à la maison par correspondance. Et cette année je suis au CE1, au Ker Lann un cours par correspondance. J'apprends l'anglais et le russe. J'aime faire plusieurs choses en même temps. J'écoute maman qui me donne des cours et je lis un livre que j'aime bien et je fais des maths en même temps. Je fais de la voile et du karaté. Je fais du théâtre depuis l'âge de 3 ans.
3	Quels sont les points positifs ?
	Des bons souvenirs au CP, pendant des heures de pause je peux m'amuser à faire ma maquette d'avion. En CE1, je ne travaille pas trop le matin et l'après-midi un encore moins. Je passe beaucoup de temps à la bibliothèque de la maison de la culture à Papeete.
4	Quels sont les points négatifs ?
	Pendant longtemps, je n'ai plus réussi à faire la sieste après le coup du foulard.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	Oui j'ai fait SG/CP la même année, je suis en avance.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école où l'on fait plein de choses.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	Le coup du foulard. Un camarade m'a étranglé avec un foulard à l'école. Il m'a étouffé et j'ai failli mourir. Mes parents m'ont déscolarisé.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 1 et 4. J'aime bien le cours par correspondance et parfois je m'ennuie parce que je n'ai pas de copain avec qui jouer. Les copains me manquent. Je suis un peu seul.
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	C'est un enfant qui saute de classe. Un enfant qui cherche plus de choses qu'un enfant normal quand il réfléchit. Qui comprend plus vite et apprend plus vite qu'un enfant normal qui est passionné de lecture qui travaille vite et qui aime faire plein de choses.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Oui je crois parce que je travaille un tout petit peu plus vite qu'un enfant normal et parce j'ai de très bons résultats.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 8

Enfant HP : Lionel	Sexe : M	Age : 10 ans	Classe : 5ème	Réf entretien enseignant E 35
--------------------	----------	--------------	---------------	-------------------------------

1	Profession des parents ?
	Papa est médecin – Maman est artiste peintre
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	J'ai commencé l'école maternelle en France. J'ai commencé à avoir des problèmes en maternelle. En SM quand j'ai commencé à lire, à lire l'heure indiquée par l'horloge à aiguilles à haute voix. On a convoqué maman. J'avais des problèmes relationnels avec la maîtresse parce que je ne voulais pas m'excuser et je n'avais pas tort.
3	Quels sont les points positifs ?
	J'aime bien les mathématiques, le français et la technologie.
4	Quels sont les points négatifs ?
	J'ai fait ma scolarité primaire ici à Tahiti et j'ai fait la maternelle en France. J'ai eu beaucoup de problèmes relationnels, deux fois par semaine, ma mère était convoquée à l'école. J'avais des problèmes relationnels avec le maître et les élèves. Je travaillais trop vite et je finissais avant tout le monde. Je regardais par la fenêtre et je faisais du bruit avec mon stylo. On nous donnait 30 minutes pour faire un contrôle et moi je mettais deux minutes. Quand on interrogeait un élève, je répondais à sa place parce qu'il ne trouvait pas les réponses. Je peux être perturbé par le bruit et rater un contrôle que j'ai pourtant bien préparé. Il y avait beaucoup d'injustice et de méchanceté en classe de la part des élèves. Et moi j'étais devenu le méchant de la classe. A cause de l'injustice, je me suis mis à détester l'école.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	Oui j'ai sauté deux classes. J'ai sauté le CE1 puis le CM1. J'ai appris à lire en SG tout seul. J'ai lu les panneaux de publicité au bord de la route en SM. Et j'ai appris à lire tout seul sur internet avant d'arriver au CP. J'ai joué au scrabble avec mes parents avant d'aller à l'école primaire. Je me suis ennuyé au CP. J'ai sauté le CM1 parce que l'enseignant de CM1 avait constaté mes facilités à travailler et surtout la vitesse.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école où je peux apprendre ce que je veux et des tas de choses en même temps.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	Une école où il y a de l'injustice
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 6
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	C'est un enfant différent précoce très en avance et qui a des facilités à l'école.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Oui j'ai des facilités à apprendre.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 9

Enfant HP : Kévin	Sexe : M	Age : 10 ans	Classe : 6 ^{ème}	Réf entretien enseignant E 21
-------------------	----------	--------------	---------------------------	-------------------------------

1	Profession des parents ?
	Papa est ingénieur.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	En maternelle, j'avais eu déjà des problèmes de me faire des amis. Je n'ai jamais eu de problème au travail à l'école. Encore aujourd'hui, en 6 ^{ème} j'ai encore beaucoup de problème à aller vers les autres. Depuis la maternelle je me suis inventé un monde imaginaire avec des personnages que j'ai pris par-ci, par-là. Les matières sont un peu <i>basic</i> un peu trop faciles. J'ai appris à lire en section des moyens. Paradoxalement, je ne savais pas encore parler. Je butais encore sur les mots. J'ai dû passer par un orthophoniste pour pouvoir apprendre à parler. J'ai appris à lire et à parler en même temps.
3	Quels sont les points positifs ?
	J'ai l'air d'un garçon bizarre aux yeux de mes camarades de classe, un peu tête en l'air mais pas fou. J'aime l'histoire et la géographie. Depuis l'âge de 8 ans, je connais l'histoire de la France. Je fais des recherches sur Internet, et en même temps je farfouille dans ma tête pour avoir ma propre opinion. En CE2 j'ai de bons souvenirs, avec un bon prof. J'ai passé une très bonne année parce qu'elle me proposait un travail différent. Je faisais aussi du tutorat pour aider les autres. Je comprends tout seul en réfléchissant, je n'ai pas besoin d'écrire.
4	Quels sont les points négatifs ?
	Je m'ennuyais un peu au CP. J'étais un peu écarté du monde, incompris.
5	As-tu sauté une classe ?
	Oui. Parce que j'ai des facilités.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école où l'on apprend beaucoup de sciences.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	Mais il y a des tas de choses que je n'aime pas, trop de règles.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 3.
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	C'est quelqu'un qui réfléchit beaucoup qui est intéressé par ce qu'il fait. Quelqu'un qui aime bien la mécanique, va s'efforcer de travailler la mécanique. Il va travailler travailler sans cesse. Quelqu'un qui est passionné par un livre ne va pas s'intéresser aux autres. Qui aime les livres et qui n'a pas d'amis. Quelqu'un qui a un 14 de moyenne et qui ne se satisfait pas de cette note. Il lui faut plus. Il est en avance et maladroit.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Je ne sais pas si je suis à haut potentiel mais je suis un enfant qui a des particularités : j'ai des amis imaginaires, j'aime bien l'histoire et la géographie, j'en suis passionné. J'ai du mal à avoir des vrais amis. Je suis normal comme les autres. Mais j'ai une façon d'être. J'ai des différences. Les préférences et les goûts sont différents. Un bébé précoce est né un peu avant. Un enfant précoce a appris les choses avant les autres. Un enfant intelligent c'est un enfant précoce mais surtout différent et intelligent.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 10

Enfant HP : Michel	Sexe : M	Age : 8 ans et plus	Classe : CM2	Réf entretien enseignant E 10
--------------------	----------	---------------------	--------------	-------------------------------

3	Profession des parents ?
	Papa est technicien en informatique.
4	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	<p>Les bons souvenirs, les jeux avec mes amis, les jeux de société.</p> <p>Je suis resté un ou deux mois au CP puis je suis passé au CE1 parce que je n'étais pas de niveau CP mais de niveau CE1. Je suis en avance. J'ai appris à lire un peu en maternelle avant d'arriver au CP. Mais à la maison, j'ai eu un livre pour apprendre à lire. Une lettre correspond à un son. Je vois chaque lettre et le son qui va avec. Puis je marie les lettres et de nouveaux sons. Et c'est comme ça que j'ai appris à lire. Puis je suis passé au CE2. J'ai trouvé le CE1 un peu moyen mais au CE2, c'était encore plus facile. Je m'ennuyais un peu. Alors on me donnait du travail de CM1. Et puis je suis passé l'année suivante directement au CM2 après avoir passé de nouveaux tests et des évaluations de fin de CM2. Et depuis que je suis au CM2, je trouve que c'est plutôt bien parce qu'on fait des choses très intéressantes au CM2. Le professeur est vraiment très bien. Je m'y plais. Au début de l'année de CM2, on nous a fait faire des évaluations diagnostiques. J'ai obtenu les meilleures notes : 99% en Mathématiques et 88% en Français. Et je venais du CE2.</p> <p>J'ai plein de choses à dire dans ma tête, mais j'ai mal à la tête parce que je ne peux pas dire ce que j'ai envie. J'ai envie d'écrire et de raconter plus de choses, mais le maître m'a dit stop ! Heureusement que j'ai sauté 2 classes, ça va mieux dans ma tête. Mais j'ai quand même un petit peu mal à la tête de temps en temps. C'est pour ça que je me trompe des fois. De pas beaucoup mais il m'arrive quand même de faire des petites erreurs. Parce que la réponse, je l'ai mais elle m'échappe des fois. Et aussi je prends tout le temps la parole, le maître me dit de me taire, parce que les autres ont besoin aussi de s'exprimer. Quand je me trompe tout le monde rigole en classe. Heureusement que le maître me protège quand même. J'ai des tas de façons de résoudre un problème ou un calcul mais je ne peux pas tout montrer aux autres. J'ai expliqué des fois au tableau devant tout le monde, mais le maître m'a dit que c'est très bien mais tout ça c'est trop compliqué pour les camarades qui ne peuvent pas faire comme toi. Une fois pendant le calcul mental sur l'ardoise, le maître nous a demandés d'effectuer une division avec deux nombres décimaux. Cette fois-là c'était plus fort que moi, j'ai dit la réponse juste au moment où il a eu fini de dire l'opération à faire en criant fort. J'ai pas eu besoin d'écrire. Le maître m'a regardé avec de gros yeux. Il avait pris la calculatrice et s'est mis à calculer en même temps que la classe. J'ai vu à un moment qu'il s'est arrêté de respirer. Après, il s'est mis lui aussi à crier mon prénom devant tout le monde : « MICHEL c'est incroyable, mais c'est JUSTE ! Comment fais-tu pour calculer aussi vite ? ». Depuis ce jour-là les camarades se sont arrêtés de se moquer de moi. Ils se sont mis à me regarder avec un drôle de regard. Ils ont arrêté de m'embêter. Je ne leur ai pas dit mon secret. La vérité, pour ce coup là, je ne sais pas comment j'ai fait.</p>
5	Quels sont les points positifs ?
	J'aime les chiffres et les Maths depuis la maternelle.
6	Quels sont les points négatifs ?
	Quand mes camarades me tapaient et me faisaient mal.
7	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	J'ai sauté deux classes, le CP et le CM1. Je suis resté au CP deux mois. Puis je suis passé au CE1. Et du CE2 je suis passé directement au CM2. J'ai passé des évaluations de fin de CM2, et j'ai dépassé très haut 75% de réussite. On m'a fait passer des tests psy. Maman a vu les résultats excellents des tests et elle a dit que j'avais un niveau élevé. Maintenant je suis au CM2 et je suis content car je vais bien.
8	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?

	Une école où les devoirs sont à mon niveau. Une école où les élèves sont gentils.
9	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	Une école où les profs et les élèves ne sont pas gentils avec moi.
10	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 1
11	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	Un enfant qui connaît beaucoup de choses, qui sait répondre aux questions et qui travaille vite. Un enfant en avance par rapport à l'intelligence. Un enfant précoce.
12	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Oui parce que j'ai des facilités et je réfléchis vite mais je n'écris pas assez vite.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 11

Enfant HP : Moea	Sexe : F	Age : 6 ans	Classe : CP	Réf entretien enseignant E 29
------------------	----------	-------------	-------------	-------------------------------

1	Profession des parents ?
	Papa est avocat.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	En maternelle, ça s'est bien passé avec maîtresse et les copains et les copines. J'ai appris à lire en maternelle. J'ai fait SP/SM et SM/SG. On m'a fait passer des tests et je suis passée au CP avec un an d'avance. Ça me plaisait bien, mais je ne voulais pas changer de maîtresse, ni quitter mes camarades. Ça m'a fait de la peine de changer de les quitter. J'ai appris à lire avant d'arriver au CP.
3	Quels sont les points positifs ?
	Ça s'est bien passé. Au CP j'aime bien l'anglais le tahitien. J'ai toujours des A, une très bonne note.
4	Quels sont les points négatifs ?
	Il n'y en a pas.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	Oui en maternelle, j'ai fait la maternelle en deux ans. Normalement je ne devais pas sauter de classe, les parents ne voulaient pas au départ. Ils ont changé d'avis. J'ai de bons résultats et je suis en avance.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école où l'on fait beaucoup d'anglais et de tahitien.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	Une école où l'on ne peut pas apprendre toute seule.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 3
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	Un enfant qui apprend tout seul et qui lit tout seul et qui a de bonnes notes
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Oui parce que j'ai appris à lire toute seule en maternelle.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 12

Enfant HP : Alice	Sexe : F	Age : 9 ans	Classe : CM2	Réf entretien enseignant E 9
-------------------	----------	-------------	--------------	------------------------------

1	Profession des parents ?
	Papa travaille dans une compagnie d'assurances.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	En maternelle, la maîtresse était gentille, j'ai bien aimé. J'aime les sciences. J'ai beaucoup de livres sur les animaux. Le travail est facile. J'ai des copines pour jouer. A l'école les maîtresses me demandent tout le temps d'aider les autres élèves. J'ai appris à lire avant les autres.
3	Les points positifs ?
	J'aime l'école parce que j'ai des facilités.
	Quels sont les points négatifs ?
	Je suis tombée plusieurs fois parce j'escaladais partout. Mon cartable était trop lourd et chargé.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	Oui, parce que j'allais trop vite et je travaillais toujours bien.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école où j'apprends des choses nouvelles et intéressantes.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	L'école où les autres sont méchants.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 2
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	Un enfant qui a de bonnes moyennes qui a des facilités, qui n'a pas besoin de beaucoup d'aide. Il a de bonnes notes partout.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	J'ai pas beaucoup de mal à apprendre. J'ai des facilités. J'ai de très bonnes notes.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 13

Enfant HP : Heimiri	Sexe : F	Age : 7 ans et plus	Classe : CE2	Réf entretien enseignant E 22
---------------------	----------	---------------------	--------------	----------------------------------

1	Profession des parents ?
	Papa est professeur de français.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	En section des petits j'étais avec Mme Barbara, elle n'était pas vraiment sympathique. En SM j'étais avec Mme Cyrielle, elle était très gentille. Je ne voulais pas changer de maîtresse. J'ai commencé à lire en SM. J'ai continué en SG avec la même maîtresse. Je lisais de syllabes puis des mots d'abord avec des dessins puis sans les dessins et j'ai appris à lire les autres nouveaux mots et les phrases toute seule et un peu avec maman à la maison en mariant les lettres les sons et on faisait de nouveaux mots. Quand je suis arrivée au CP je savais déjà lire. J'étais avec maîtresse Joëlle, je l'aimais beaucoup, elle était très intéressante et gentille. Je suis actuellement en CE2. Et je suis des cours en français et en Mathématiques au CM1 et bientôt cette année je ne sais pas quand je vais passer au CM1.
3	Quels sont les points positifs ?
	Je n'ai que de bons souvenirs avec maîtresse Cyrielle et maîtresse Joëlle. J'aime écrire, lire et les Math aussi.
4	Quels sont les points négatifs ?
	La maîtresse de SP n'était pas sympa. Maman et moi nous avons fui parce que papa était méchant.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	Oui. Je suis au CE2 et en même temps je vais de temps en temps avec les élèves de CM1 pour le français et les Mathématiques. Je vais bientôt passer au CM1 cette année. Maman ne voulait pas parce que la famille a eu beaucoup de problèmes. J'ai passé des tests avec la psy.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école où les professeurs sont gentils et qui nous apprennent de choses nouvelles et intéressantes.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	Une école avec des maîtresses pas sympas et méchantes
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 3
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	Un enfant qui apprend beaucoup de choses et j'apprends beaucoup avec maman aussi. Un enfant qui a une bonne mémoire. Des fois il travaille vite.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Oui parce que je travaille vite. Je réfléchis vite en calcul je trouve très vite le résultat mais je ne sais pas comment je fais. Je n'ai pas confiance en moi.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 14

Enfant HP : Tereva	Sexe : M	Age : 8 ans	Classe : CM1	Réf entretien enseignant E 23
--------------------	----------	-------------	--------------	-------------------------------

1	Profession des parents ?
	Pape est employé à la banque, maman travaille à la poste.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	Depuis la petite section on m'a proposé de changer de classe. Mais je ne voulais pas changer de maîtresse. Mais arrivé en SG, on a décidé que j'allais sauter le CP. J'ai appris à lire un peu en SM et surtout en SG avec maîtresse. J'écrivais des phrases en SG et je les lisais à maîtresse. J'ai passé des tests et j'ai finalement sauté le CP pour aller au CE1. J'ai eu beaucoup de problèmes personnels quand mes parents se sont séparés.
3	Quels sont les points positifs ?
	J'aime bien l'école.
4	Quels sont les points négatifs ?
	De temps en temps on se dispute entre amis mais après on est tous bons copains.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	J'ai sauté le CE1 parce que tout le monde avait peur que je m'ennuie.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école où l'on apprend plein de choses nouvelles et intéressantes.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	Pas d'école de cauchemar.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 3
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	Qui a des capacités avancées par rapport aux autres.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant intelligent ? Pourquoi ?
	Un peu parce que l'école est facile.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 15

Enfant HP : Tuaiti	Sexe : M	Age : 7 ans	Classe : CE2	Réf entretien enseignant E40
--------------------	----------	-------------	--------------	------------------------------

1	Profession des parents ?	Des parents de classe moyenne, ils sont employés.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...	En maternelle, ça s'est bien passé. J'ai fait du coloriage. Avec la maîtresse c'était bien. Avec les camarades c'était normal. Je suis très curieux. Des fois je m'ennuie. Parfois on me gronde parce que je bouge trop. En section des petits et en section des moyens c'était un peu difficile. Mais en section des grands c'était mieux. J'avais plein de copains.
3	Quels sont les points positifs ?	J'aime bien les Maths.
4	Quels sont les points négatifs ?	Ça ne se passe pas bien avec le professeur de CE2. Il me dit que je suis nul et je vais retourner au CE1 parce que je ne l'écoute pas. Il me dit des méchancetés. Je n'ai plus envie de travailler. Je vais peut-être changer de professeur bientôt. Je n'ai pas envie d'aller à l'école. Je m'ennuie. J'ai très mal au ventre le matin quand je me prépare pour aller à l'école.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?	J'ai sauté une classe en maternelle. J'ai bien travaillé au CP, j'aimais bien mon prof de CP. C'est un français, il est captivant. J'ai un très bon bulletin de notes et un niveau meilleur que les autres je travaillais un tout petit peu seulement.
	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?	Une école où l'on fait plein de Math avec un prof intéressant.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?	Une école où je n'arrive pas à bien travailler comme je voudrais parce que je m'ennuie. Une école avec des enseignants méchants pas intéressants.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?	Echelle 6.
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?	C'est un enfant qui a un bon cerveau avec plein de réponses pour une seule question. Il est en avance il sait plein de choses, il écrit mal. Il apprend à l'école à la maison partout. Un enfant jamais satisfait et curieux.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?	Oui parce que je travaille mieux et plus vite que les autres élèves de la classe. En Mathématiques je n'ai que des A.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 16

Enfant HP : Ivatea	Sexe :M	Age : 6 ans	Classe : CP	Réf entretien enseignant E 30
--------------------	---------	-------------	-------------	-------------------------------

1	Profession des parents ?	Papa travaille à la banque et maman à la CPS
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...	J'étais à la maternelle de Ui tama (Papeete). J'aime bien terminer en premier. J'aime bien dessiner. On dessine beaucoup en maternelle avec maîtresse. Maintenant que je suis au CP. Je m'ennuie parce que c'est trop facile. Maîtresse a compris mais elle ne me donne rien de plus. Elle se plaint tout le temps de moi. Je fais toujours autrement que les autres. Elle veut que je fasse exactement que je fasse comme les autres. Maman est souvent convoquée en classe à cause de ça.
3	Quels sont les points positifs ?	On a étudié un « Thierry l'hermite » en classe en maternelle. On l'a touché et il était vivant.
4	Quels sont les points négatifs ?	Je m'ennuie en classe. Je termine toujours avant tout le monde.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?	Oui je suis en avance sur les autres.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?	Une école où l'on apprend plein de nouvelles choses tout le temps. Où on dessine beaucoup on fait beaucoup de Math.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?	Une école où l'on s'ennuie parce qu'on n'apprend rien.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?	Echelle 6.
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?	C'est un enfant riche en invention, créatif. Il inventerait beaucoup de choses. Il travaille vite il a des maladresses en sport et pour tracer des traits.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant intelligent ? Pourquoi ?	Oui parce que je travaille vite et bien et j'ai de très bonnes notes.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 17

Enfant HP : Tommy	Sexe :M	Age : 7 ans et plus	Classe : CE2	Réf entretien enseignant E31
-------------------	---------	---------------------	-----------------	------------------------------

1	Profession des parents ?
	Papa est agent de l'OPT.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	En maternelle je ne me souviens plus. Quand je suis arrivé au CP, je travaillais très vite. Je m'ennuyais un peu. J'ai appris à lire avant d'arriver au CP. J'aime bien les Maths j'ai de bonnes notes partout. J'aime aussi les encyclopédies, j'apprends plein de choses tout seul dans les livres.
3	Quels sont les points positifs ?
	J'aime faire plein de maths et lire des encyclopédies.
4	Quels sont les points négatifs ?
	Je m'ennuie parfois mais ça se passe plutôt bien, j'aime bien l'école.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	J'ai sauté le CP. Maîtresse a vu que je finissais très vite en classe tout mon travail. Les autres terminaient très tard. J'allais le matin au CE1 de temps en temps, après je revenais au CP.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école où l'on fait plein de Math.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	Une école où l'on n'apprend pas beaucoup de choses.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 4
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	Qui travaille bien qui réfléchit et qui travaille vite et qui est curieux qui veut savoir plein de choses. Il est major de promo. Il écrit très mal. Papa m'a dit que « l'écriture est la science des ânes ».
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Oui parce que je travaille vite et bien

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 18

Enfant HP : Laura	Sexe : F	Age : 7 ans et plus	Classe : CE2	Réf entretien enseignant E 19
-------------------	----------	---------------------	--------------	----------------------------------

1	Profession des parents ?	Papa est cadre.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...	J'ai commencé l'école à 2 ans et demi. En SM on faisait plein de dessins. En SG, j'ai appris à lire toute seule à la maison et un peu à l'école. J'écoutais maîtresse un tout petit peu seulement, mais je regardais les étiquettes en classe, les affiches partout à l'école et en ville quand on roulait en voiture avec maman ou papa. J'ai appris à lire comme ça toute seule en écoutant un peu maîtresse et en regardant tout autour de moi. Quand je suis arrivée au CP je savais déjà lire. Je m'ennuie de temps en temps. On m'a fait passer aussi des tests. J'ai appris à lire pendant les vacances avant le commencement de l'école. Papa m'avait donné un cahier de vacances et j'ai appris à lire toute seule. Au CE1, il y avait une élève qui faisait crier la maîtresse.
3	Quels sont les points positifs ?	Pas de mauvais souvenirs en SM. J'aime bien le français, les Mathématiques et les sciences.
4	Quels sont les points négatifs ?	En SP on m'a mis une gommette rouge alors que je n'ai rien fait. On donne des gommettes aux élèves qui font des bêtises. Au CP il y avait un garçon qui nous faisait mal qui tapait tout le monde. il était très violent.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?	Oui, une classe en maternelle. J'ai fait les 3 sections de la maternelle en 2 ans. J'ai 2 sœurs qui ont sauté une classe. Elles sont précoces comme moi. On a passé les tests avec la psy toutes les trois.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?	Une école avec des élèves gentils où on fait des choses intéressantes
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?	Une école avec des enfants violents. Où l'on n'apprend rien.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?	Echelle 5
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?	Un enfant qui fait des progrès toute l'année et qui progresse en intelligence. Un enfant qui travaille tout seul.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?	Oui parce que j'ai toujours de bonnes notes, jamais de mauvaises notes ni de petites notes.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 19

Enfant HP : Nico	Sexe : M	Age : 7 ans	Classe : CE2	Réf entretien enseignant E 42
------------------	----------	-------------	--------------	-------------------------------

1	Profession des parents ?	Papa est cadre.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...	J'ai commencé à lire en maternelle. J'aime bien l'école maternelle et primaire. En SG j'allais au CP pour apprendre et je revenais en maternelle. A la fin de l'année je lisais bien. J'ai sauté la SG en maternelle. Je n'écrivais pas assez bien.
3	Quels sont les points positifs ?	J'aime les sciences et la littérature. J'ai eu de bonnes relations avec les maîtresses. J'aide des camarades à faire leur travail en classe.
4	Quels sont les points négatifs ?	Je n'écrivais pas bien au début maintenant c'est mieux. Je m'ennuie de temps en temps.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?	Oui, je travaillais vite et bien.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?	Une école où l'on fait beaucoup beaucoup de Mathématiques
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?	Une école où l'on s'ennuie parce que ça ne va pas assez vite.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?	Echelle 4
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?	C'est un élève qui réussit facilement et qui n'a pas besoin de beaucoup étudier, mais qui a quand même de très bonnes notes et qui a une bonne mémoire. Un élève qui travaille vite et bien.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?	Oui parce que j'ai de bonnes notes mais il n'est pas forcément le leader de la classe. Parce qu'il y a des jours ça se passe bien et d'autres jours c'est moins bien. Un enfant qui bouge tout le temps.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 20

Enfant HP : Enzo	Sexe :M	Age : 7 ans	Classe : CE2	Réf entretien enseignant E 43
1	Profession des parents ?			
	Papa travaille dans l'informatique.			
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...			
	L'école est comme un jeu éducatif où l'on apprend des choses à retenir. Un jeu qui devient de plus en plus difficile. C'est comme une maison, une garderie pour apprendre, avec beaucoup de livres à la maison.			
3	Quels sont les points positifs ?			
	A l'école maternelle, j'ai beaucoup les jeux comme la pâte à modeler. Tu peux inventer des tas de choses. A l'école primaire j'aime bien travailler avec les maîtres et les maîtresses. J'aime bien l'histoire la géographie et les sciences. J'aime bien l'histoire parce que je suis curieux de savoir ce qui s'est passé avant. J'aime apprendre à l'école.			
4	Quels sont les points négatifs ?			
	J'aime bien aussi le français, les Mathématiques mais des fois c'est difficile. En sport je n'arrive pas à faire ce que les autres font parce que je suis petit.			
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?			
	Oui j'ai sauté la SG. J'allais de temps en temps au CP, de temps en temps en SG. Je faisais deux écoles en même temps. Je travaillais vite et toujours très bien.			
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?			
	Une école bien bien, où l'on s'aide avec un maître gentil, un directeur gentil, des camarades gentils. Ici c'est moyen.			
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?			
	Une école avec des camarades méchants, de méchants maîtres, et un méchant directeur.			
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?			
	Echelle 4.			
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?			
	Un enfant qui a un niveau élevé qui se trompe parfois mais c'est rare. Il travaille tout le temps pas seulement à l'école. Il a beaucoup de livres à la maison. Il travaille aussi avec ses parents ou seul. Il a besoin d'adultes quand il ne réussit pas très bien. Un enfant qui a un niveau élevé. C'est un enfant sage et attentif qui a beaucoup de maladresses. Il n'a pas le temps d'écrire tout ce qu'il sait parce qu'il est un peu lent.			
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?			
	Oui je dirais car dans mon cahier du jour je n'ai pratiquement que des A. Je mémorise facilement ce que j'apprends comme au concours d'Orthographe, j'ai battu tout le monde.			

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 21

Enfant HP : Hoani	Sexe :M	Age : 9 ans	Classe : CM2	Réf entretien enseignant E 12
-------------------	---------	-------------	--------------	-------------------------------

1	Profession des parents ?	Médecins : papa neurologue et maman pédiatre.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...	J'étais un enfant turbulent en maternelle. Je m'ennuyais beaucoup en fait. Au CP c'était mieux. En primaire j'ai vraiment commencé à travailler. En CE1 et CE2, j'ai eu de très bonnes notes sauf en comportement. Mais maintenant je suis plus calme parce qu'au CM on me donne du travail plus compliqué et intelligent. Maintenant je suis pressé d'être au collège.
3	Quels sont les points positifs ?	J'ai des facilités parce que j'ai toujours été premier et j'avais une excellente mémoire.
4	Quels sont les points négatifs ?	Je m'ennuyais beaucoup et j'ai fait beaucoup de bêtises. Je n'aime pas les erreurs.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?	Oui j'ai sauté la SG. Je suis un enfant rêveur qui travaille quand même très bien.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?	Une école où il y a beaucoup de travail et des enseignants qui sont exigeants.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?	Le contraire.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?	Echelle 2
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?	Un élève qui apprend à l'école et aussi à l'extérieur de l'école qui participe beaucoup en classe. Qui réfléchit et qui trouve vite la réponse mais qui est lent à écrire, son cerveau va trop vite.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?	Oui parce que maintenant je me porte mieux et j'aime l'école et les choses difficiles et intéressantes à apprendre.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 22

Enfant HP : Poëata	Sexe : F	Age : 6 ans	Classe : CP/CE1	Réf entretien enseignant E 17
--------------------	----------	----------------	-----------------	-------------------------------

1	Profession des parents ?	Papa est pâtissier, maman est PE.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...	Je ne me souviens plus tellement sauf de la SG parce que la maîtresse est très gentille et j'ai appris plein de choses, dans les livres sur la Chine la Russie. On a appris des histoires qu'on a raconté ensuite aux élèves. On a appris le corbeau et le renard. J'ai joué le renard. On a fait de l'informatique, des jeux d'échec. Je suis passionnée par l'informatique, j'en fais tout le temps à la maison pour chercher des réponses. J'aime aussi jouer aux échecs avec des grands plus forts que moi. Il m'arrive souvent de gagner. On a fait des tests au CP. Je savais lire avant.
3	Quels sont les points positifs ?	J'aime les livres sur l'univers.
4	Quels sont les points négatifs ?	Il n'y en a pas.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?	Oui j'ai sauté la SG, j'ai passé des tests avec la psy.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?	Une école où je travaillais bien à mon niveau.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?	Y en a pas.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?	Echelle 4
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?	Quelqu'un qui écoute bien la maîtresse et qui travaille tout seul, qui a un QI au-delà de la moyenne. Il réfléchit et travaille vite et n'écrit pas bien.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant intelligent ? Pourquoi ?	

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 23

Enfant HP : Nina	Sexe : F	Age : 7 ans	Classe : CE2	Réf entretien enseignant E 15
------------------	----------	-------------	--------------	-------------------------------

1	Profession des parents ?
	Papa est pilote, maman est mère au foyer.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	J'ai commencé à 2 ans et demi dans une toute petite section de la maternelle en France. J'aimais bien jouer au toboggan la marelle. J'aime aussi travailler, travailler et jouer. J'étais dans une classe à double niveau : la section des moyens était dans la même classe que la section des grands. Je suis arrivée à Tahiti et je faisais deux écoles et deux classes en même temps, la SG et le CP. Petit à petit je me suis habituée et j'ai sauté la SG pour aller au CP. J'ai appris à lire avant d'arriver au CP.
3	Quels sont les points positifs ?
	On était trois enfants à faire ensemble la SP, et la SM. Et puis mes deux camarades avec qui on a gardé les contacts puisqu'ils sont en France ont tous les deux sauté une classe. En classe je suis toujours première jusqu'à aujourd'hui. J'aime bien la lecture.
4	Quels sont les points négatifs
	Je ne me souviens pas. J'écris lentement et pas assez bien.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	J'ai sauté la SG. J'étais très en avance.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école où j'aime apprendre comme je veux, avec une salle de sieste.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	Une école où il n'y a pas de livres, où l'on s'ennuie.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 2
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	Un enfant qui travaille vite et qui s'ennuie à l'école parce ça ne va pas assez vite. Un enfant qui a sauté une classe.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Oui parce que je travaille vite et je suis première depuis le CP. Et dans ma famille, mes trois autres frères sont précoces comme moi.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 24

Enfant HP : Lukas	Sexe : M	Age : 10 ans	Classe : 5ème	Réf entretien enseignant E 46
1	Profession des parents ?			
	Papa est magasinier -maman travaille dans l'artisanat.			
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...			
	Depuis tout petit ça a toujours été compliqué. J'avais du mal à me concentrer. Je m'ennuyais très vite. J'ai été traité de fainéant. Mais j'emmagasinais tout. Et j'étais capable de me rappeler de tout ce qui a été dit pendant les cours durant la journée. J'ai dû changer d'école. On a fait passer les tests de QI. J'ai fait de la dyslexie. Tout dépendait de la relation avec les profs. Si je les aimais bien ça se passait plutôt bien. Sinon ça se dégénérait. J'ai commencé à m'ennuyer au CE2. J'aime bien les mathématiques également les sciences. Je suis passionné. Je suis autonome j'apprends tout seul dans les livres. Je parle tout le temps, ça dérange. J'ai appris à lire tout seul.			
3	Quels sont les points positifs ?			
	J'aimais bien le sport que j'aime toujours d'ailleurs. En 5 ^{ème} , le prof d'espagnol m'a fait aimer l'espagnol. Le premier trimestre j'ai eu 6 de moyenne, puis j'ai obtenu 19 de moyenne. Les résultats sont bons avec le CNED. J'arrive à bien travailler avec des profs qui me considèrent comme leur égal et ne me crient pas dessus.			
4	Quels sont les points négatifs ?			
	Le problème avec le CNED, ce que je lis, je retiens difficilement. Mais par contre, ce que j'entends je retiens plus facilement. J'ai besoin d'avoir des copains. La dyslexie a beaucoup compliqué les choses. Je me suis fait laminer. L'école est un véritable cortège de souffrances. Je prends souvent la parole, ça gêne tout le monde.			
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?			
	Oui, j'ai sauté 2 classes, j'ai des facilités à apprendre et j'ai une bonne mémoire.			
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?			
	Faire ce que j'aime où je peux appliquer mes propres méthodes.			
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?			
	L'école où on applique des méthodes universelles. Que l'on contraint les élèves à appliquer les mêmes méthodes alors que l'on peut arriver aux résultats différemment.			
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?			
	Echelle 3.			
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?			
	C'est quelqu'un qui arrive à analyser les choses plus vite que les autres d'une manière différente. Les résultats ne sont pas forcément excellents. C'est quelqu'un qui perçoit les choses différemment. On va le trouver bizarre parce qu'il pense d'une autre manière. Il va penser différemment et plus vite et va faire plus de liens avec d'autres connaissances. Il a des maladresses.			
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?			
	Je ne dirais pas que je suis intelligent mais je pense différemment. Je vais avoir une autre perception des choses. Je peux avoir un groupe de 12 personnes mais je ne vais pas pour autant me laisser impressionner. Je dirai ce que je pense. Ça arrive souvent.			

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 25

Enfant HP : Sabrina	Sexe : F	Age : 7 ans	Classe : CE2	Réf entretien enseignant 6
1	Profession des parents ?			
	Papa est policier.			
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...			
	En maternelle, je préfère les calculs. Maintenant depuis le CP, j'ai une préférence pour les Mathématiques, mais aussi des dessins. Je vais prendre des cours de dessin à la rentrée. J'aime créer et inventer en dessinant. J'ai appris à lire en SG.			
3	Quels sont les points positifs ?			
	Les mathématiques et le dessin, je suis passionné.			
4	Quels sont les points négatifs ?			
	Pas de mauvais souvenirs.			
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?			
	Oui parce que je travaille très très bien en Mathématiques. Je n'aime pas la lecture, ni le français ni tout le reste.			
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?			
	Une école où l'on fait que des Mathématiques			
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?			
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?			
	Echelle 3			
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?			
	Un enfant qui sait presque tout et qui sait des tas de choses. Il travaille à l'école et un peu plus rapidement que les autres.			
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?			
	Pas sur-intelligent mais une intelligence un peu plus au-dessus de la normale. J'ai des résultats excellents en mathématique et j'invente des dessins qui ne ressemblent pas aux autres.			

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 26

Enfant HP : Hélène	Sexe : M	Age : 5 ans	Classe : CP	Réf entretien enseignant 34
--------------------	----------	-------------	-------------	-----------------------------

3	Profession des parents ?
	Employés de la banque.
4	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	J'aimais bien maîtresse Annick en maternelle en SP et SM. J'avais beaucoup d'amis. J'ai appris à lire en maternelle.
5	Quels sont les points positifs ?
	J'aime bien le coloriage en maternelle, j'ai sauté une classe en maternelle parce que je travaillais bien.
6	Quels sont les points négatifs ?
	J'ai du mal à bien tracer des lignes droites et des traits comme il faut, parce que la règle, elle bouge tout le temps.
7	As-tu sauté une classe ?
	J'étais dans une classe de SP/ SM et j'ai sauté la SG, j'étais en avance.
8	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école avec une grande cour. Où j'ai beaucoup d'amis.
9	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	C'est une école où je n'ai pas d'amis. Une école trop petite.
10	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 3
11	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	C'est un enfant qui sait tout. Qui crée des choses bien. Il travaille bien. Il fait bien les cursives. Un enfant qui est très sage et créatif. Il a du mal à tracer des traits avec la règle.
12	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Oui, parce que je travaille toujours très bien je ne fais jamais de faute, un peu seulement.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 27

Enfant HP : Taimana	Sexe : F	Age : 8 ans	Classe : CM1	Réf entretien enseignant 2
---------------------	----------	-------------	--------------	----------------------------

1	Profession des parents ? Papa est comptable dans l'administration.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire... En maternelle, la maîtresse de SG était très sympathique. En CP j'aime un peu moins les maths. Au CE1, J'ai du mal à tracer des traits parfaits pour construire des figures planes. Mes mains n'arrivent pas à bien dessiner les traits, à bien tenir la règle. Je pleure souvent parce que le maître montre mes erreurs à toute la classe. J'ai mal au ventre à chaque fois que l'on fait de la géométrie. J'aime faire des exposés. Tout récemment j'ai fait un exposé sur la deuxième guerre mondiale. Un autre sur l'union soviétique, et puis sur le système solaire. Je suis passionnée de littérature, je lis beaucoup, et tout le temps. Ça me calme, je trouve des réponses J'ai ma bibliothèque personnelle à la maison. Parce qu'à l'école et je découvre des tas de choses, il n'y a pas les thèmes que je préfère. Je vais aussi à la maison de la culture (l'otac) à Paofai(Papeete) pour lire. J'ai appris à lire en SG.
3	Quels sont les points positifs ? J'aimais bien les mathématiques en maternelle et la maîtresse de SG
4	Quels sont les points négatifs ? En section des moyens, j'étais en France. Les enfants se moquaient de moi à cause de mon prénom tahitien. Depuis que je suis revenue à Tahiti, je n'ai plus de problèmes.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ? Oui, parce que la psychologue a fait passer des tests, je travaille très bien.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ? Une école où je ne m'ennuie pas. Où l'on fait des choses intéressantes et compliquées
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ? Echelle 3
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ? Un enfant qui répond aux questions difficiles le doigt dans le nez. Et qui a de très bonnes notes partout. Et qui pourrait sauter des classes. Un enfant qui a un très gros cerveau capable de résoudre des problèmes difficiles qui travaille vite et n'aime pas écrire parce qu'il a un problème. Et qui a aussi du mal à dormir la nuit parce qu'il a un cerveau qui fonctionne comme une machine qui ne se repose jamais.
10	Dirais-tu de toi que tu es une enfant à haut potentiel ? Pourquoi ? Parce que j'ai de très bonnes notes partout et j'ai des facilités et j'ai sauté une classe.

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 28

Enfant HP : Ramos	Sexe : M	Age : 8 ans	Classe : CM1	Réf entretien enseignant 16
1	Profession des parents ?			
	Papa est technicien dans l'aviation.			
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...			
	<p>Au début il y a plein de choses que tu ne connais pas. Comme des couleurs et après tu reviens à la maison et tu sais. J'aimais bien le coloriage. Je ne dépassais pas trop les lignes. Il fallait se situer dans l'espace, connaître le nom de plusieurs véhicules. J'ai appris à lire les lettres et des syllabes mais les syllabes je les lisais dans ma tête, on ne les travaillait pas vraiment avec la maîtresse. J'ai appris à additionner tout seul avec les chiffres. Je calculais très vite. J'aime bien les Maths. La lecture j'ai vraiment appris à lire au CP, très vite. Au CP je posais des grandes opérations. En calcul mental je calcule très vite et je me concentre très bien.</p> <p>Le CE1, je l'ai fait à Tahiti. J'ai mis du temps à me faire de copains. Les textes étaient plus longs au moins 2 pages. J'ai eu une moyenne de 19 au premier trimestre et 18 au second trimestre. Je joue aux échecs. Quand je cherche un problème tant que je ne trouve pas le résultat je ne m'arrête pas.</p>			
3	Quels sont les points positifs ?			
	Faire de nouvelles choses tout le temps à l'école.			
4	Quels sont les points négatifs ?			
	Je m'ennuie tout le temps à l'école et à la maison. J'aime faire de nouvelles choses.			
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?			
	Oui j'ai des facilités, l'école est facile.			
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?			
	Beaucoup de choses à savoir et à inventer			
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?			
	Je ne sais pas.			
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?			
	Echelle 3			
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?			
	<p>Quelqu'un qui connaît assez de choses. Très curieux. Qui travaille vite mais il n'est pas obligé de travailler très vite mais pas trop lent non plus. Il est bon dans beaucoup de matières il a du mal à tout écrire. Qui lit beaucoup parce qu'il a besoin d'apprendre des choses nouvelles. J'écoute aussi mon grand frère qui est en 6^{ème}. Il écoute bien en classe. Il est créatif. Avec les pièces de légo je fabrique de très grosses constructions. C'est un enfant qui aime faire des choses qu'il ne connaît pas. De faire partie des 5 premiers de la classe.</p>			
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?			
	Oui pas particulièrement mais un peu intelligent. Je ne suis pas comme les autres. Je travaille bien et je n'aime pas les ratés.			

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 29

Enfant HP : Tauhani	Sexe : M	Age : 8 ans	Classe : CM1	Réf entretien enseignant 1
---------------------	----------	-------------	--------------	----------------------------

1	Profession des parents ?
	Papa est agent commercial -maman est employée de la fonction publique.
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...
	En SP j'avais de bonnes copines, j'étais bien avec ma maîtresse. J'aimais bien la peinture, en SM aussi c'était bien aussi, en SG j'avais un peu peur d'entrer en SG, parce que je ne savais pas qui allait venir en SG. Les camarades ne sont plus les mêmes. J'ai appris avec mon frère qui était au CP qu'une lettre était un son. J'ai appris à lire avec mon frère puis de temps en temps avec maman, puis toute seule, je lisais les panneaux publicitaires au bord de la route ou en ville. J'ai commencé à lire des histoires après la sieste à la place d'un poste de radio ou de musique. La maîtresse l'a constaté et on a décidé que j'aille au CE1. J'ai sauté le CP.
3	Quels sont les points positifs ?
	J'avais beaucoup d'amis mais il y a des jours on est un peu fâchés. J'aime dessiner, en maternelle je dessinais beaucoup. Maîtresse me disait que j'étais une vraie artiste. Elle montrait mes dessins à toutes les autres maîtresses pendant la récréation.
4	Quels sont les points négatifs ?
	Il n'y en a pas.
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?
	J'ai fait la SG et le CP la même année. Je savais lire toute seule j'aime bien dessiner. Je fais de beaux dessins.
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?
	Une école où je m'amuse avec tous les copains et j'apprends plein de nouvelles choses. J'aime être seule de temps en temps.
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?
	Une école où l'on n'apprend pas plein de choses.
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?
	Echelle 2
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?
	C'est un enfant qui sait faire beaucoup de choses qu'il a bien appris à l'école et aussi souvent tout seul dans les livres. Un enfant qui a une bonne mémoire. Un enfant qui saute des classes. Il apprend vite et sait beaucoup de choses.
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?
	Oui. J'écoute je travaille et je lis des livres. Parce j'ai fait la SG et le CP en même temps

RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE POLYNESIENNE DE L'INTELLIGENCE

Entretien semi-dirigé n° 30

Enfant HP : Zazie	Sexe : F	Age : 8 ans	Classe : CM1	Réf entretien enseignant 8
1	Profession des parents ?			
	Papa est employé administratif d'entreprise et maman travaille dans la communication.			
2	Raconte-moi ton parcours scolaire...			
	J'aime bien en maternelle. La maîtresse est gentille. J'étais en maternelle en France à Toulon. Dans la même classe il y avait les trois niveaux. On avait les mêmes copains et les mêmes copines pendant trois ans. J'aime bien le graphisme et les arts visuels. On dessinait beaucoup. On a appris beaucoup de choses. J'ai appris à lire en SG.			
3	Quels sont les points positifs ?			
	J'ai appris beaucoup de choses en maternelle. J'ai de bons souvenirs. Après avoir sauté une classe. Je suis au CM1. Maintenant ça va bien.			
4	Quels sont les points négatifs ?			
	Je me suis beaucoup ennuyée. J'ai changé d'école. Je me suis ennuyée. Finalement on m'a changé de classe parce que je m'ennuyais. Je ne suis pas leader.			
5	As-tu sauté une classe ? Pourquoi ?			
	J'ai sauté la SG. J'ai appris à lire en maternelle.			
6	Ce serait quoi pour toi une école de rêve ?			
	Une école où l'on apprend des choses nouvelles et intéressantes. On peut apprendre plusieurs choses en même temps.			
7	Quelle serait pour toi une école de cauchemar ?			
	Une école où l'on s'ennuie.			
8	Si tu devais situer ton école sur cette échelle, où la placerais-tu ?			
	Echelle 1			
9	Pour toi qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel ?			
	C'est un enfant qui a de très bonnes notes partout.			
10	Dirais-tu de toi que tu es un enfant à haut potentiel ? Pourquoi ?			
	Oui parce que maintenant j'ai de bonnes notes.			

Annexe 3 : statuts de l'association des enfants intellectuellement précoces de Polynésie

L'ASSOCIATION DU FENUA POUR LES ENFANTS INTELLECTUELLEMENT PRECOSES - POLYNESIE FRANCAISE (AFEIP-PF)

STATUTS

Article 1 : FORMATION

L'association du Fenua pour les Enfants Intellectuellement Précoces – Polynésie française (AFEIP-PF) – régie par la loi du 1^{er} juillet 1901 et le décret du 16 août 1901, est une association, à durée illimitée, de Polynésie Française pour les Enfants Intellectuellement Précoces dont le siège se situe sis FARE 21 Résidence Bopp Dupont –BP 63384-98702 FAA'A Polynésie Française.

Article 2 : BUT

Cette association a pour but de promouvoir une éducation adaptée aux enfants intellectuellement précoces (EIP) et d'apporter à ses membres l'aide nécessaire en Polynésie Française. Comme tout enfant, l'enfant intellectuellement précoce en Polynésie française a droit à une éducation qui réponde à ses besoins spécifiques. L'action de l'AFEIP-PF se situe à plusieurs niveaux :

A. Inciter le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur de Polynésie française à :

- S'intéresser au sort des EIP dans le système éducatif actuel,
- Inclure dans la formation des enseignants, l'étude de l'EIP et des moyens de mieux pouvoir l'identifier, le comprendre et l'aider,
- Maintenir et diffuser les réalisations pédagogiques conduites à l'usage des EIP.
- Développer des suivis pilotes de la scolarité des élèves en liaison avec le bureau ASH de la DGEE et le référent précocité du ministère,
- Favoriser toutes les actions concourant au développement des objectifs fixés,
- Mettre à disposition des établissements concernés l'assistance nécessaire pour l'identification et le suivi des EIP par les psychologues et les pédagogues spécialisés,
- Organiser des activités extrascolaires,
- Assister et participer aux activités aboutissant à la réalisation des objectifs fixés (démarches, rencontres, conférences, congrès, etc...)

B Aider les parents d'EIP à résoudre les problèmes éducatifs découlant des aptitudes exceptionnelles de leur enfant,

- Diffuser l'information sur ces questions dans le grand public,
- Promouvoir et encourager des recherches fondamentales et appliquées sur la précocité intellectuelle,
- Assurer la participation d'une représentation de l'association aux congrès internationaux en zone pacifique sur les EIP et établir la communication avec les organismes étrangers publics ou privés centrés sur les mêmes problèmes dans la région.

C Apporter aux professionnels de l'enfance, non enseignants (médecins, psychologues, orthophonistes...), les informations nécessaires pour permettre une meilleure connaissance des EIP qu'ils rencontrent.

Article 3 : SIEGE SOCIAL

Le siège social l'AFEIP Polynésie Française est fixé FARE 21 – Résidence Bopp Dupont – BP 63384 – 98702 FAA'A Centre et pourra être transféré par simple décision du bureau de l'association : la ratification par le bureau sera nécessaire. Avec l'accord du bureau de l'association et dans le cadre d'une couverture sur l'ensemble des archipels, chaque secteur à terme aura vocation à avoir un local situé dans sa ville de résidence ou son île de résidence pour une réunion de proximité et l'organisation d'activités. Les responsables seront désignés par le président de l'AFEIP-PF et leurs actions seront sous le contrôle et l'accord du Président et du bureau notamment dans le cadre de financements éventuels.

Article 4 : MEMBRES

Les membres sont ceux qui, en raison de l'intérêt qu'ils portent aux buts de l'association, sont admis en cette qualité par le bureau sur demande d'adhésion écrite. Les décisions d'acceptation ou de refus n'ont pas à être motivées et sont sans appel.

Les membres de l'AFEIP-PF ont voix délibératives. Sont membres actifs les personnes désirant soutenir l'action de l'AFEIP et/ou participer aux activités et à jour de leurs cotisations.

Sont membres correspondants, les personnes qui acceptent de travailler en liaison avec l'AFEIP-PF à la demande du bureau. Sont membres bienfaiteurs les personnes physiques ou morales contribuant par une participation ou cotisation au fonctionnement de l'association. Sont membres d'honneur les personnes élues par le bureau et choisies parmi celles qui ont rendu des services signalés à l'association et allant dans le sens de la réalisation de ses objectifs. Pour faire partie de l'association, il faut être majeur (ou fournir une attestation écrite des parents), jouir de ses droits civiques et être agréé par le bureau.

Article 5 : PERTE DE LA QUALITE DE MEMBRE

La qualité de membre se perd par :

- a) La démission,
- b) Le décès,
- c) La radiation par le bureau pour non-paiement ou motif grave, l'intéressé ayant été invité par lettre recommandée, à se présenter devant le bureau pour fournir des explications.

Article 6 : RESSOURCES

Les ressources de l'AFEIP - Polynésie Française proviennent des cotisations, des subventions, des dons manuels et participations aux activités et actions entreprises par l'association et plus généralement de toutes les ressources non interdites par la loi et les règlements en vigueur en Polynésie Française.

Article 7 : BUREAU DE L'AFEIP-PF

L'AFEIP-PF est dirigée par un bureau composé d'un président, d'un vice-président, d'un secrétaire-trésorier, d'un responsable des activités, d'une psychologue. En cas de nécessité le bureau pourvoit au remplacement provisoire d'un membre démissionnaire par cooptation. La prochaine réunion du bureau pourvoit au remplacement définitif. Les pouvoirs des membres ainsi cooptés prennent fin à l'époque où normalement devait expirer le mandat des membres remplacés. Ce bureau est renouvelable tous les deux ans.

Article 8 : REUNION DU BUREAU

Le bureau se réunit sur convocation du président. Les décisions sont prises à la majorité des voix ; en cas de partage, la voix du président est prépondérante. Nul ne peut faire partie du bureau s'il n'est pas majeur. Le bureau peut décider de la participation à titre consultatif, à certaines de ses réunions de membres correspondants, de membres bienfaiteurs, et de membres d'honneur. Il peut s'adjoindre la participation de personnes compétentes et de spécialistes.

Article 9 : ASSEMBLEE GENERALE ORDINAIRE

L'assemblée générale ordinaire comprend tous les membres actifs de l'association et se réunit une fois par an.

Le trésorier rend compte de sa gestion et soumet le bilan à l'approbation de l'assemblée. Ne devront être traités, lors de l'assemblée générale, que les questions soumises à l'ordre du jour.

Article 10 : ASSEMBLEE GENERALE EXTRAORDINAIRE

Si besoin est ou sur la demande de la moitié plus un des membres actifs, le président peut convoquer une Assemblée Générale Extraordinaire, suivant les formalités prévues par l'article 9.

Article 11 : REGLEMENT INTERIEUR

Un règlement Intérieur est établi et révisé par le bureau. Ce règlement est destiné à fixer les divers points non prévus par les statuts, notamment ceux qui ont trait à l'administration interne de l'association.

Article 12 : DISSOLUTION DE L'ASSOCIATION

En cas de dissolution prononcée par les trois quarts au moins des membres actifs présents ou représentés à l'Assemblée Générale, un ou plusieurs liquidateurs sont nommés par celle-ci et l'actif, s'il y a lieu, est dévolu conformément au décret du 16 août 1901. La dissolution ne pourra, d'autre part, être effective que si les trois quarts au moins des membres actifs inscrits à l'AFEIP-PF ont exprimé leur vote.

Article 13 : LIENS ENTRE L'AFEIP-PF DE POLYNESIE ET L'AFEP SIEGE NATIONAL EN METROPOLE

L'AFEIP- Polynésie Française est une association amie de l'AFEP Nationale et de ce fait figure en tant que tel sur le site internet de l'AFEP,

Le Président de l'AFEIP - Polynésie Française entretient des liens avec la Présidente Nationale de l'AFEP Nationale Métropole afin éventuellement de mener des actions d'information communes entre les deux associations et d'échanger sur les avancées des recherches sur le sujet.

Fait à FAA'A le jeudi 19 Février 2015,

Monsieur Eric PRADES
Président de l'AFEIP- Polynésie Française.



Madame Amédéo épouse PRADES
Secrétaire/trésorière

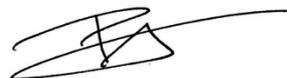


TABLE DES MATIERES

<u>REMERCIEMENTS</u>	page 2
<u>SOMMAIRE</u>	page 3
<u>LISTE DES TABLEAUX</u>	page 12
<u>LISTE DES CARTES</u>	page 16
INTRODUCTION GENERALE	page 18
Enracinement de la thématique	page 19
Différents axes de recherche sur le haut potentiel	page 20
-Recherches sur l'identification du haut potentiel et les outils mobilisés	page 21
-Recherche sur le fonctionnement cérébral	page 22
-Recherche sur la dimension socio-émotionnelle	page 24
-Recherche sur les apprentissages ou les programmes éducatifs	page 25
8- Formulation de la question de recherche	page 28
9- Une recherche exploratoire	page 30
10- L'évaluation « d'à côté » des enfants à haut potentiel	page 33
11- Objectif général et objectifs opérationnels de la thèse	page 34
12- Une approche inductive	page 35
CHAPITRE I : LA PLACE DES ENFANTS A HAUT POTENTIEL DANS LE SYSTEME EDUCATIF POLYNESIEN	page 41
Introduction	page 42
A- Le système éducatif Polynésien et la place faite aux enfants à haut potentiel	page 42
I-1 La charte de l'éducation de 2011	page 43
1-2 L'association du Fenua des enfants intellectuellement précoces de Polynésie Française (AFEIP-PF)	page 47

I-3 La charte de l'éducation de 2016	page 58
I-4 La construction publique de la cause	page 59
I-5 L'intelligence hors normes – un problème digne d'intérêt	page 63
B- La cause des enfants intellectuellement précoces au-delà des frontières polynésiennes	
I-6 Retour sur la cause nationale	page 64
I-6-1 Vers une légitimité d'état	page 65
I-6-2 Naissance des institutions spécialisées dans l'hexagone	page 70
I-7 La place de l'EIP à l'échelle Européenne	page 71
I-7 La place de l'EIP à l'échelle extra-européenne	page 73
Résumé	page 75
CHAPITRE II : HISTORIQUE DE L'ENFANT A HAUT POTENTIEL ET DES TERMINOLOGIES EMPLOYEES POUR LE DESIGNER	
	page 78
Introduction	page 79
II-1 Des <i>puer senex</i> aux enfants à haut potentiel	page 79
II-2 Vers une terminologie consensuelle ?	page 82
II-3 Une dénomination variant selon les pays	page 83
II-4 Les mots pour le dire	page 84
II-4-1 Le talent	page 84
II-4-2 Le prodige	page 84
II-4-3 Le génie	page 85
II-4-4 Le surdoué	page 86
II-4-5 Le « dynssynchronique »	page 88
II-4-6 L'intellectuellement précoce	page 90
II-4-7 Le haut potentiel	page 96
Résumé	page 96

CHAPITRE III : PRE-IDENTIFICATION DES ENFANTS A HAUT POTENTIEL A L'ECHELLE POLYNESIENNE

	page 98
Introduction	page 99
A-Pré-identification des enfants à haut potentiel sur l'île de Tahiti	page 100
III-1 Outils et méthode	page 100
III-1-1 Le questionnaire	page 100
III-1-2 La population sollicitée	page 103
III-2 Présentation des résultats et éléments d'analyse	page 111
III-2-1 Une pré-identification territorialement marquée	page 114
III-2-2 Le filtre des enseignant-e-s	page 115
III-2-3 Des enseignant-e-s se percevant comme à l'origine du questionnement : principalement dans le secteur privé	page 118
III-2-4 Des enfants pré-identifiés en SG et CP	page 122
III-2-5 Autant de filles que de garçons pré-identifiés	page 126
III-2-6 La performance académique : indicateur privilégié de pré-identification par les enseignant-e-s	page 129
Point d'étape	page 132
B-Rencontre avec des enseignant-e-s déclarant avoir repéré des enfants pressentis intellectuellement précoces	page 133
III-3 Outils et méthode	page 133
III-3-1 L'entretien semi-directif	page 133
III-3-2 Présentation des sous-thèmes	page 135
III-3-3 La population investiguée	page 136
III-4 Présentation des résultats et éléments d'analyse	page 136

III-4-1 Une pré-identification socialement sélective	page	138
III-4-2 Perceptions par les enseignant-e-s interviewé-e-s du haut potentiel : une distinction par le haut	page	142
III-4-2-1 Référence (indiscutable) à l'évaluation psychométrique	page	145
III-4-2-2 Référence (seconde) aux résultats scolaires	page	145
III-4-2-3 L'apprentissage précoce de la lecture	page	149
III-4-2-4 Rapidité dans les apprentissages et capacité à les anticiper	page	151
III-4-2-5 Capacité de raisonnement hors du commun, maniement de l'abstraction et attrait pour la complexité	page	154
III-4-2-6 Une « grande curiosité » : un questionnement quasi-incessant	page	155
III-4-2-7 Une mémoire d'éléphant	page	156
III-4-2-8 Des connaissances remarquables	page	157
III-4-2-9 Une créativité artistique	page	158
III-4-3 A la marge : une distinction par le bas	page	159
III-4-3-1 Des troubles de comportement	page	159
III-4-3-2 L'ennui	page	161
III-4-3-3 Sous-réalisation : entre stratégie d'adaptation normative et ressentiment	page	161
III-4-3-3 Une disposition multitâche déroutante	page	163
III-5 Des aménagements éventuels	page	165
III-5-1 Aménagement de type « accélération »	page	166
III-5-2 Le regroupement des enfants à haut potentiel	page	168
III-5-3 L'enrichissement	page	168
III-5-4 Autres aménagements : tutorat, projet passerelle, le PPRE	page	173

III-6 Une inclusion juge bénéfique page 176

Résumé page 178

CHAPITRE IV : PRE-IDENTIFICATION A L'ECHELLE DE LA POLYNESIE

page 182

Introduction page 183

A-Outils et méthode page 183

IV-1 Le questionnaire page 183

IV-2 La méthode d'administration de l'outil page 186

B-De la pré-identification par les enseignant-e-s page 186

IV-3 Une sensibilité accrue à la thématique page 186

IV-4 Une sensibilité *a priori* plus grande parmi les enseignant-e-s plus âgé-e-s
page 187

IV-5 Mais un indicateur (« s'être documenté ») discutable page 188

IV-6 Une pré-identification non marquée à l'exception des Tuamotu Gambier
page 190

IV-7 Une pré-identification sectoriellement (Public/Privé) non marquée
page 189

IV-8 Confirmation d'une pré-identification aussi importante pour les filles que pour les garçons
page 191

IV-9 Un indicateur jouant différemment sur les filles et les garçons page 194

IV-10 Confirmation d'une pré-identification culminant en SG et CP page 196

IV-11 Une enfance chronométrique page 200

IV-12 La pré-identification opérée par les enseignant-e-s est socialement sélective
page 201

IV-13 Confirmation d'un corps enseignant s'attribuant le premier rôle dans la détection
page 207

IV- 14 Le français pour langue maternelle	page	208
B- ... A l'identification proprement dite	page	209
IV-15 Une majorité des jeunes pré-identifiés par les enseignant-e-s consulte le psychologue	page	210
IV-16 Cette consultation se fait majoritairement chez le psychologue scolaire	page	210
IV-17 Importance des ressources parentales pour l'accès au psychologue	page	211
IV-18 Un accès socialement marqué au psychologue libéral	page	212
IV-19 Les tests ne sont pas culturellement anodins mais la sélection s'opère en amont	page	214
IV-20 Un recours atypique enraciné dans une histoire éducative et sociale	page	214
IV-21 L'accès au psychologue ne garantit pas la passation des épreuves psychométriques	page	217
IV-22 Le recours au psychologue : un détour (scolairement) stratégique	page	219
Résumé	page	222
CHAPITRE V : ENQUETE AUPRES DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES ET LIBERAUX DE POLYNESIE	page	226
Introduction	page	227
A-Outils et méthode	page	226
V-1 Le questionnaire	page	226
V-2 La méthode d'administration	page	227

B-Présentation des résultats et éléments d'analyse	page	228
V-3 Inégale répartition des psychologues scolaires et des psychologues en libéral	page	229
V-4 Des psychologues scolaires concernés par la détection	page	233
V-5 Une niche professionnelle pour des psychologues en libéral	page	235
V-6 Un accès économiquement contraint au psychologue libéral	page	239
V-7 L'outil par excellence : le wisch 4	page	242
V-8 Les (rares) outils complémentaires	page	244
Résumé	page	253
CHAPITRE VI : RENCONTRE AVEC LA PETITE NOBLESSE DE L'INTELLIGENCE POLYNESIENNE		
	page	256
Introduction	page	257
A-Organisation de l'investigation	page	257
VI -1 Entretien semi-dirigé et l'échelle d'auto-ancrage	page	257
VI- 2 La population investiguée	page	261
B-Une caractérisation psychologique qui n'interdit pas une « re-caractérisation » sociologique	page	262
VI-3 Repères socio-démographiques	page	262
VI-3-1 Age et classe des enfants interviewés	page.	262
VI-3-2 Milieu socio-professionnel des enfants interviewés	page	263
C-Perceptions par les enfants de leurs parcours et situation scolaires	page	264
VI-4 Un parcours scolaire aisé : pouvoir de lire et performances en mathématiques... entre autres	page	264
VI-5 L'intérêt pour les langues étrangères	page	268

VI-6 Une disposition multitâche	page.	269
VI-7 Le recours à l'humour	page.	270
VI-8 Un parcours (non systématiquement) marqué par l'ennui	page	271
VI-9 Des risques de marginalisation et de souffrance	page	272
VI-10 Des problèmes d'endormissement	page	274
VI-11 Une reconnaissance apaisante	page	275
D-Les bons et les mauvais souvenirs du parcours scolaire	page	276
VI-12 Les bons souvenirs du parcours scolaire	page	276
VI-13 Les mauvais souvenirs du parcours scolaire	page	278
E-Pour 2/3 des interviewé-e-s (21/30) leur école est perçue positivement	page	280
VI-14 L'école de rêve	page	281
VI-15 L'école de cauchemar	page	284
VI-16 La place de « mon » école	page	285
F-Rapport des jeunes à l'aménagement scolaire le plus fréquent	page	289
G-Au final « le haut potentiel » perçu par les enfants concernés	page	293
Résumé	page	299
Conclusion générale	page	301
GLOSSAIRE	page	317
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	page	319
TABLE DES ANNEXES :	page	335
RESUMES (français et anglais)	page	478

Titre : La cause Polynésienne du haut potentiel

Mots clés : Haut potentiel, identification, aménagements pédagogiques, facteurs socioculturels, anoblissement psychologique, Polynésie.

Notre recherche s'intéresse aux conditions d'identification des enfants à haut potentiel de Polynésie et aux aménagements pédagogiques mis en oeuvre au sortir de l'identification psychologique et ce, dans un contexte géographique insulaire particulier aussi vaste que l'Europe. Partant d'une exploration chronologique et sémantique des textes législatifs et de l'historique de la désignation des « enfants intellectuellement précoces » à l'échelle Polynésienne - et la situation par rapport aux observations nationales et internationales - notre investigation étudie la place (tardive) faite aux enfants à haut potentiel Polynésiens dans l'agenda institutionnel.

Via les données liées à l'association du Fenua des enfants intellectuellement précoces, et celles produites par nos investigations auprès des enseignants, des psychologues et des enfants eux-mêmes, notre recherche exploratoire décrit les caractéristiques des jeunes pré-identifiés par les enseignant-e-s en Polynésie, renseigne le profil sociodémographique des enseignant(e)s contribuant à cette pré-identification, repère les conditions géographiques, économiques, culturelles, sociales d'accès aux psychologues scolaires et psychologues libéraux participant à l'identification, documente les traductions sur le terrain scolaire de cette identification avérée et la perception que les jeunes concernés ont de leur identité d'exception et des aménagements déployés.

Title : The Polynesian Cause of high potential

Keywords : High potential, identification, educational arrangements, socio-cultural factors, psychological ennobling, Polynesia.

Our research is interested in the conditions of identification of children with high potential in Polynesia and the educational arrangements implemented after psychological identification, in a particular insular geographical context as vast as Europe. Starting from a chronological and semantic exploration of legislative texts and the history of the designation of "intellectually precocious children" on a Polynesian scale - and the situation in relation to national and international observations - our investigation studies the (late) place made to children with high Polynesian potential in the institutional agenda.

Via the data related to the association of Fenua of intellectually precocious children, and those produced by our investigations with teachers, psychologists and children themselves, our exploratory research describes the characteristics of young people pre-identified by teachers in Polynesia, informs the socio-demographic profile of the teachers contributing to this pre-identification, identifies the geographical, economic, cultural and social conditions of access to school psychologists and liberal psychologists participating in the identification, documents the translations on the school ground of this proven identification and the perception that the young people concerned have of their exceptional identity and the arrangements deployed.

