



Commission des  
Affaires Culturelles  
et de l'Éducation

*RÉPUBLIQUE FRANÇAISE*

---

**Mission « flash »  
sur la prise en charge à l'école de la précocité et des troubles associés**

**Communication de Mmes Marie-Pierre Rixain et Frédérique Meunier**

—

**Mardi 22 janvier 2019**

Monsieur le Président,

Chers collègues,

La commission nous a désignées rapporteuses d'une mission flash sur la précocité et les troubles qui y sont associés, ainsi que leur prise en charge à l'école, le 21 novembre dernier. Il s'agit d'un sujet trop méconnu sur lequel l'Éducation nationale s'est certes mobilisée, mais qui nous est apparu insuffisamment et inégalement pris en compte sur le territoire national depuis quelques années. Nous avons donc souhaité nous en emparer afin de dresser un état des lieux des mesures prises pour adapter le cadre scolaire à la situation des élèves précoces et relancer la réflexion sur les moyens d'améliorer leur accompagnement.

Nous avons procédé à un travail d'auditions que nous avons voulu large, comprenant l'administration de l'Éducation nationale, les représentants des enseignants et des parents d'élèves, les médecins et psychologues de l'Éducation nationale ainsi que les référents académiques chargés des élèves intellectuellement précoces, mais aussi des associations spécialisées, des neurologues, des psychiatres, des pédiatres, des psychologues et des chercheurs. Nous avons également visité le collège Georges Brassens, dans le 19<sup>ème</sup>

arrondissement de Paris, qui a mis en place des procédures spécifiques pour l'accueil de ces enfants, et que nous remercions pour son accueil.

Le terme « précoce » est spécifique à la France. D'autres termes équivalents sont utilisés qui se réfèrent à la même population d'élèves : surdoué, haut potentiel, haut potentiel intellectuel, enfant présentant de hautes potentialités, etc. Nous nous en tiendrons à la dénomination de « précoce » qui est approuvée par plusieurs psychologues de référence, et qui figure dans le code de l'éducation.

Nous commencerons par quelques éléments de définition. On définit l'enfant précoce comme celui qui se distingue par la grande précocité de son développement intellectuel, par référence au rythme moyen de développement de l'ensemble des enfants. Cette définition apparaît dès le début du XXe siècle, en France, dans les travaux d'Alfred Binet. La précocité s'apprécie par la mesure du quotient intellectuel, à travers des tests standardisés qui font l'objet d'une reconnaissance internationale. Le test le plus reconnu et le plus fréquemment utilisé est le test WISC, mis au point en 1949 et régulièrement actualisé depuis en fonction des acquis de la recherche. À partir des résultats de ce test, en France, sont définis comme précoces les enfants appartenant à la queue supérieure de la

distribution, soit ceux dont le Q. I. est supérieur à 130. Ces enfants représentent 2,3 % de leur groupe d'âge, soit 200 000 individus de 6 à 16 ans en France.

Nous souhaitons nous arrêter quelques instants sur la question du repérage de la précocité intellectuelle. Des tests sont utilisés pour faciliter les orientations et l'adaptation des apprentissages. Ils permettent également de guider le diagnostic en vue éventuellement d'un remède ou, si nécessaire, d'un meilleur accompagnement.

Le WISC V est le plus connu pour les enfants de 7 à 16 ans. Il est aussi bien utilisé pour le dépistage de la précocité intellectuelle que pour repérer d'éventuels retards et difficultés cognitives.

Révisé en 2016, il propose aujourd'hui quinze sous-tests permettant globalement d'évaluer la compréhension verbale, les aptitudes visu-spatiales, la fluidité du raisonnement, la mémoire de travail et la vitesse de traitement des données en vue d'établir un quotient intellectuel total (QIT).

Il ne s'agit pas d'un outil infaillible. Les experts reconnaissent volontiers ses limites. Ils relèvent notamment que l'état physique et psychologique de l'examiné sont des facteurs susceptibles

d'influencer le résultat et donc, de modifier la signification de la mesure.

Aussi, un enfant surdoué peut échouer à un test de Q.I : la perspicacité du psychologue qui l'examine est alors déterminante pour déjouer le biais de l'évaluation ou d'un trouble parallèle.

Il ne s'agit pas non plus d'un outil complet. Ces tests ne mesurent que des performances cognitives proches de celles qui sont attendues en milieu scolaire, conformes à une certaine vision de l'intelligence : compréhension verbale, fluidité verbale, numérique, spatiale, mémoire, vitesse, perspective et raisonnement.

Mais, aujourd'hui, ce test demeure nécessaire. Il permet d'évaluer le QI en couvrant une large partie des capacités cognitives et est corrélé à une échelle d'évaluation des capacités intellectuelles étalonnée par groupes d'âge. Ce test doit être conduit par un psychologue expert, formé et expérimenté, car les résultats doivent être accompagnés d'une interprétation à même de faire la différence entre l'enfant « bon élève » et l'enfant précoce. Au-delà de l'intelligence, les enfants précoces peuvent développer une très grande sensibilité, du fait de leur capacité accrue de compréhension

et de perception, qui leur permet de démontrer des aptitudes créatives exceptionnelles.

La question de l'intégration de ces enfants dans le système scolaire ne devrait pas poser de difficultés : on pourrait penser que, s'ils sont plus intelligents que les autres, ces enfants devraient d'autant mieux réussir à l'école. Et de fait, ce raisonnement vaut pour certains d'entre eux. Mais l'expérience montre que la réalité peut être bien différente.

Tout d'abord, l'ennui qu'ils éprouvent à l'école en raison de leurs très grandes facilités d'apprentissage, et le décalage qu'ils ressentent par rapport à leurs pairs peuvent entraîner des comportements paradoxaux : certains enfants se montreront très turbulents, voire légèrement agressifs, car ils supportent mal une contrainte scolaire dont ils ne voient pas l'intérêt. D'autres agacent leurs enseignants par leur évidente rapidité, et leur facilité à répondre à toutes les questions, mais aussi par une tendance à les corriger. Les difficultés sont en général particulièrement marquées au moment de l'adolescence qui coïncide avec l'entrée au collège, le renforcement des exigences académiques et le passage à un corps professoral multiple.

Ensuite, d'autres choisissent de masquer leur différence afin de se fondre dans la masse et ne pas se faire remarquer. Ce comportement est dommageable dans l'immédiat, puisqu'ils renoncent à exprimer leur singularité, ce qui peut conduire à des troubles psychiques, voire à des dépressions. Mais il a aussi des conséquences à plus long terme : sans qu'on s'en aperçoive, et malgré leurs bons résultats, ces enfants n'apprennent pas, comme leurs camarades, à s'organiser et à fournir des efforts à l'école. Les conséquences peuvent s'en faire sentir plus tard, au collège, au lycée, ou dans les études supérieures, au moment où l'enfant ne pourra plus se reposer uniquement sur ses dons.

Certains enfin subissent des conséquences dramatiques du fait de leur précocité. Leur singularité peut les conduire à être exclus, voire harcelés par les autres élèves. Certains enfants précoces développent des phobies scolaires et peuvent connaître un décrochage, voire même une déscolarisation.

On le voit, la précocité ne coïncide pas toujours avec d'excellents résultats scolaires ni même avec une scolarité harmonieuse. Les enfants précoces qui sont le plus susceptibles de connaître des difficultés à l'école sont ceux qu'on appelle « dysharmoniques » ou encore « dyssynchroniques ». Ce sont des

enfants qui connaissent un développement hétérogène de leurs capacités intellectuelles et de leurs compétences au niveau psychomoteur et graphique, ou de leur maturité affective et sociale. La précocité peut ainsi s'accompagner d'autres troubles, notamment un trouble de l'attention ou des troubles DYS (dyslexie, dyspraxie, dyscalculie, etc.).

Jean-Charles Terrassier, psychologue clinicien que nous avons pu auditionner, utilise le terme de « dyssynchronie » pour qualifier l'écart entre un niveau intellectuel exceptionnel d'un côté et une immaturité affective de l'autre. Si, dans son discours, l'enfant précoce s'exprime déjà comme un adulte, ses besoins affectifs restent ceux d'un enfant de son âge. Aussi, se développent souvent chez ces enfants une hyper-émotivité et une forte anxiété qui en font des proies faciles pour le harcèlement.

Les enfants précoces peuvent passer inaperçus au début de leur parcours scolaire. On retient souvent leur impertinence ou le fait qu'ils n'hésitent pas à remettre en question ce que dit l'enseignant.

Ceux qui ne présentent pas de dyssynchronie peuvent s'ennuyer, ne pas développer leurs capacités, c'est-à-dire ne pas « apprendre à apprendre », ou être confrontés à des blocages parfois



fortement dommageables, notamment lorsqu'ils arrivent dans l'enseignement supérieur ; certains se résignent et mettent leur intelligence « en veilleuse »<sup>1</sup> ou se révoltent, rencontrant souvent des difficultés de comportement. C'est à l'entrée au collège que le risque de décrochage est le plus fort. En maths, ils savent toujours trouver la bonne réponse mais peineront à expliquer comment ils y sont parvenus.

Des erreurs de diagnostics sur l'origine de ces troubles peuvent être dramatiques et amener à des prises en charge lourdes qui ne correspondent pas aux besoins de l'enfant, à savoir un besoin d'enrichissement et un besoin d'approfondissement.

Il nous paraît essentiel de battre en brèche certains préjugés sur ces enfants. En effet, le concept de précocité est, encore aujourd'hui, accueilli avec scepticisme, voire rejeté par certains acteurs. On entend dire que la précocité ne serait qu'un artefact, qu'elle ne concernerait que des enfants sur-stimulés par leurs parents dès la naissance pour en faire de « petits génies ». Ou plus simplement, que des enfants normalement doués placés dans des conditions culturelles très favorables acquièrent naturellement plus tôt que les autres une aisance avec le langage et des connaissances étendues. La

---

<sup>1</sup> Expression employée par Gabriel Wahl, auteur de *Les enfants intellectuellement précoces*, PUF.

science montre pourtant que les enfants précoces ont un fonctionnement cérébral hors du commun : des examens par IRM fonctionnelle ont révélé chez ces enfants une rapidité exceptionnelle des transmissions inter-neuronales<sup>2</sup>, qui leur fournit une perception très immédiate des choses. Par ailleurs, le diagnostic de précocité n'est posé que pour des enfants présentant des scores très élevés sur plusieurs échelles dans le domaine verbal, dans le domaine logique, dans la capacité de mémorisation et dans la vitesse de traitement des informations.

On entend dire aussi qu'un enfant qui connaît des difficultés à l'école ne peut pas être précoce, que ces difficultés sont la preuve de l'absence de don particulier. L'expérience des acteurs montre pourtant qu'il n'en est rien, et que des qualités intellectuelles exceptionnelles peuvent constituer un désavantage dans le système scolaire.

Aujourd'hui encore, ces préjugés se rencontrent fréquemment, y compris chez les acteurs du système éducatif. Dans le système scolaire tel qu'il existe, la précocité peut ainsi constituer un embarras pour l'enfant, et lui créer des difficultés, alors même que l'école a désormais vocation à être inclusive.

---

<sup>2</sup> Jung et Haier, "The parieto-frontal integration theory (P-FIT) of intelligence", 2007.

Le principe d'une école inclusive concerne bien sûr les enfants qui, de manière évidente, doivent bénéficier d'une adaptation de l'organisation scolaire en fonction de leur situation, tels les enfants en situation de handicap et les élèves allophones par exemple. Mais au-delà, il vise aussi une adaptation de l'enseignement à la situation particulière de chaque enfant, à travers une différenciation pédagogique afin que les enfants précoces, même s'ils sont divers, constituent un groupe suffisamment important pour qu'un traitement spécifique leur soit réservé. L'école a peut-être tendance à vouloir normaliser les enfants. Les élèves précoces, qui disposent de facultés hors normes, ont tendance à rejoindre le banc des élèves « aux besoins éducatifs particuliers ». Mais nous tenons à souligner que les aménagements qui pourraient répondre à ces besoins bénéficieront à l'ensemble de la communauté éducative. Aussi, de nouvelles pratiques, plus souples, mieux adaptées aux besoins des enfants et *in fine*, plus épanouissantes pour l'ensemble des élèves doivent être recherchées.

Si, en France, on a longtemps ignoré la précocité intellectuelle, plusieurs mesures et circulaires ont récemment été adoptées et témoignent d'une réelle volonté d'avancer sur ces questions.

En effet, il faut reconnaître que l'Éducation nationale n'est pas restée inerte sur ce sujet. La loi du 23 avril 2005 sur l'école a inscrit le concept de précocité dans le code de l'éducation, en prévoyant, à l'article L. 321-4 de ce code, que les élèves intellectuellement précoces (dits aussi « EIP ») bénéficient d'aménagements particuliers afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités, et que leur scolarité peut être accélérée.

En outre, deux circulaires ont été publiées sur les EIP, en 2007 et en 2009. Elles ont souligné la nécessité de fournir des efforts importants d'information et de formation des enseignants et des chefs d'établissement afin de les conduire à mieux connaître la précocité, de développer chez eux une attitude ouverte et positive vis-à-vis des élèves précoces, de faciliter leur repérage et la compréhension de leurs difficultés, et de favoriser leur prise en charge adaptée à travers la différenciation pédagogique notamment. Elles ont également institué des référents académiques sur la précocité, qui sont des enseignants ou des personnels d'inspection ou de direction. Ces référents constituent l'interlocuteur académique sur la précocité et sont chargés de constituer un réseau de personnes-ressources sur ce sujet. Les auditions nous ont permis de vérifier que ces référents avaient effectivement été mis en place dans toutes les académies, même si beaucoup déplorent le fait qu'ils

cumulent ce rôle avec une autre fonction, qui constitue souvent leur fonction principale, et ont donc très peu de temps à consacrer à la gestion des EIP.

Le ministère met également à la disposition des enseignants, depuis 2013, un document-ressource pour l'accompagnement pédagogique des enfants précoces, disponible sur le site Eduscol. Ce document présente une définition de la précocité, rappelle qu'un élève précoce n'est pas forcément un élève brillant, et vice versa, et facilite leur repérage par les enseignants à travers une liste des particularités qui peuvent être rencontrées chez eux, sur le plan des capacités cognitives, de la psychologie, et du comportement social. Il rappelle les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves précoces, les leviers institutionnels disponibles pour les accompagner ainsi que les adaptations pédagogiques envisageables.

Plusieurs outils sont d'ores et déjà disponibles pour accompagner les élèves précoces :

- L'accélération du parcours scolaire, à travers un ou plusieurs sauts de classe ;

- Le décroisement, qui permet à un élève de suivre les cours d'une ou plusieurs matières dans une classe supérieure ;
- L'enrichissement du parcours ;
- Ou encore l'aménagement de l'emploi du temps ou l'institution d'un référent dans l'établissement.

Accélérer le parcours scolaire des élèves précoces est l'une des alternatives proposées par l'Éducation Nationale. Si le saut de classe peut être une réponse à leurs aspirations intellectuelles, il faut aussi prendre en compte leur possible immaturité affective. Ces enfants ou ces adolescents précoces ont une sociabilité à construire, des besoins affectifs et relationnels qui supposent la rencontre avec l'autre.

De plus, des documents spécifiques ont été mis en place et peuvent être utilisés pour favoriser l'accompagnement des élèves précoces. C'est le cas notamment du programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Le PPRE permet de formaliser et de coordonner les actions conçues pour répondre aux difficultés que rencontre l'élève, allant de l'accompagnement pédagogique différencié conduit par les enseignants aux aides spécialisées ou complémentaires mises en place. Il est mis en place par le directeur de l'école ou le chef d'établissement, à l'initiative des équipes

pédagogiques, sur la base d'un bilan précis des besoins de l'élève, et organise des actions ciblées sur des compétences précises, sur proposition des équipes enseignantes. Les actions sont discutées avec les parents et présentées à l'élève.

La démarche du PPRE est la mieux adaptée pour les enfants précoces. Lorsque la précocité s'accompagne de troubles, notamment de troubles DYS, une autre procédure peut être mise en place à travers le plan d'accompagnement personnalisé (PAP). Dans ce cas, le plan doit s'appuyer sur un diagnostic médical.

Ces documents permettent de réunir l'équipe pédagogique autour du cas précis d'un élève, de formaliser les actions entreprises et de réaliser un suivi de sa situation, y compris d'une classe à une autre.

On peut également mentionner les initiatives prises par certains établissements scolaires pour adapter la scolarité des enfants précoces depuis le début des années 2000. Le collège Janson-de-Sailly, dans le XVI<sup>e</sup> arrondissement parisien, possède par exemple depuis 2004 un dispositif d'intégration des élèves intellectuellement précoces. Il accueille chaque année environ 10 élèves par niveau – soit une quarantaine au total –, qui présentent

un diagnostic avéré de précocité et des troubles associés, plus ou moins sévères, constatés par un professionnel de santé. Ce sont bien les élèves précoces rencontrant de réelles difficultés scolaires qui sont ciblés. Des professeurs référents spécialement formés rencontrent chaque élève une fois par semaine environ et assurent la liaison entre l'élève, l'équipe pédagogique, les parents et la direction ; ils peuvent préconiser des mesures spécifiques (tiers temps, placement au premier rang, utilisation d'outils numériques) et sont présents au conseil de classe. En outre, les élèves précoces disposent d'un local qui leur est réservé et ouvert sur tout le temps scolaire. Ils y sont accueillis par un adulte référent. Ce local constitue un lieu d'écoute et d'accompagnement, mais aussi un sas de décompression. Une aide aux devoirs peut y être proposée et des jeux sont à disposition. Chaque enfant précoce peut y inviter un camarade non précoce, l'objectif étant de favoriser la sociabilité. Enfin, des ateliers scientifiques, culturels et sportifs, mais également des séances de méthodologie, destinées à leur « apprendre à apprendre », sont également proposés.

Le collège Georges Brassens, dans le XIX<sup>e</sup> arrondissement de Paris, que nous avons pu visiter, propose un dispositif d'accueil semblable à celui de Janson-de-Sailly. Un financement européen permet en plus à cet établissement d'organiser une fois par semaine



un point écoute au cours duquel les enfants qui le souhaitent peuvent être reçus par une psychologue clinicienne. Ce collègue organise également, une fois par trimestre, un groupe de parole à destination des parents des enfants concernés.

D'autres établissements, situés en dehors de la région parisienne, ont également mis en place des aménagements adaptés aux élèves précoces. Dans l'Essonne, on recense actuellement 21 établissements pilotes qui ont mis en place des méthodes pédagogiques adaptées aux besoins éducatifs particuliers des EIP. Afin de généraliser à l'ensemble des établissements du département la prise en charge des EIP, la direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) a mis en place un groupe de travail pour mener à bien le partage des compétences acquises par chacun. Des initiatives émanant d'autres régions nous ont également été rapportées mais nous n'avons pu, faute de temps, nous intéresser à chacune d'entre elles.

Des associations sont également actives, et proposent des accompagnements pour les enfants précoces déscolarisés. Ainsi, l'association « Potentiels » en Corrèze propose une scolarité aménagée spécifique deux jours par semaine comme alternative à une déscolarisation. Elle permet à des enfants précoces de se

réconcilier avec les apprentissages et de retrouver le goût d'apprendre.

Enfin, il faut mentionner le rôle des médecins et des psychologues de l'Éducation nationale, que nous avons reçus en audition et dont nous avons pu constater l'engagement sur le sujet des élèves précoces, même s'ils sont trop peu nombreux et ne disposent pas de moyens suffisants pour repérer et orienter l'ensemble des enfants précoces.

Si de réels efforts ont été accomplis par le ministère pour accompagner les enfants précoces, ces dispositifs ne sont pas suffisamment utilisés par les équipes éducatives, qui peinent à se les approprier. Il apparaît que les chefs d'établissement sont trop rarement informés de leur existence et que les enseignants ne sont pas encore suffisamment formés aux spécificités des enfants précoces. Ces derniers se plaignent également de ne pas pouvoir traiter le cas particulier de chaque enfant en raison de leur charge de travail. Enfin, il est manifeste que ces possibilités n'ont pas fait l'objet d'un portage institutionnel suffisant au cours des dernières années.

Le ministère de l'éducation nationale a conscience des difficultés rencontrées par ces élèves. La nécessité d'apporter des

conditions d'études mieux adaptées aux enfants précoces est parfaitement comprise par le ministère, qui cherche réellement à améliorer leur situation.

Les auditions que nous avons conduites, et l'ensemble des personnes que nous avons rencontrées, nous ont permis d'acquérir la conviction qu'une prise charge adaptée des enfants précoces ne nécessite pas le déploiement de dispositifs coûteux ou difficiles à mettre en place mais repose le plus souvent sur la généralisation de mesures déjà existantes dans certains territoires.

Nous regrettons que trop souvent, la qualité de la prise en charge des EIP par l'Éducation nationale dépende de l'engagement et de la bonne volonté de quelques-uns. Alors que 2,3 % des enfants sont concernés par la précocité, les dispositifs qui ont été mis en place n'ont pas été uniformément déployés sur l'ensemble du territoire si bien qu'actuellement, tous les enfants précoces ne bénéficient ni des mêmes opportunités, ni de la même qualité de prise en charge.

La première des priorités nous semble être de mieux former et sensibiliser les équipes pédagogiques à la précocité et aux troubles pouvant lui être associés. Il est en effet crucial que la précocité puisse

être détectée le plus tôt possible afin que les élèves concernés bénéficient d'une prise en charge personnalisée et adaptée à leurs besoins. **Les équipes pédagogiques, qu'il s'agisse des enseignants mais également des directeurs d'établissement, doivent recevoir une formation spécifique dans le cadre de la formation initiale.** Une initiative en ce sens a déjà été prise en Seine-et-Marne : un module d'une durée de trois heures, centré sur l'identification et la prise en charge des élèves intellectuellement précoces, est obligatoire pour tous les futurs enseignants depuis 2017. Cette mesure, de bon sens, doit être généralisée à l'ensemble des enseignants et des directeurs d'établissement en formation afin que les supports proposés par l'Éducation nationale soient efficaces grâce à une meilleure perméabilité du corps enseignant et des équipes pédagogiques. Ces derniers seront plus enclins à se rendre sur le site internet dédié et à consulter les supports détaillés s'ils ont été sensibilisés au sujet en amont (**proposition n° 1**).

**La formation initiale obligatoire doit être complétée par des modules de formation continue (proposition n° 2).** Ces modules doivent être proposés dans le cadre des plans académiques de formation et être accessibles à tous les enseignants et chefs d'établissement qui en formulent la demande.

La généralisation de ces dispositifs de formation initiale et continue ne nécessite pas de moyens financiers importants. L'objectif n'est en effet pas d'apporter aux équipes pédagogiques une formation exhaustive sur la précocité mais de les sensibiliser à son existence afin qu'elles puissent participer à sa détection et sachent quels interlocuteurs contacter lorsqu'elles sont confrontées à un élève précoce. Quelques heures de formation, ou plutôt d'information, suffisent à atteindre cet objectif. Cet effort est néanmoins indispensable : il permettra de faire reculer les préjugés qui circulent sur la précocité et facilitera le repérage des élèves précoces par les équipes pédagogiques.

Ce travail de sensibilisation est également nécessaire pour que les équipes soient en mesure de recourir aux ressources pédagogiques élaborées par le ministère de l'Éducation nationale. Nous soutenons les chantiers qui ont été ouverts par le ministère en vue de mettre à jour et d'enrichir ces ressources.

Par exemple, la plateforme numérique « Cap pour une école inclusive », en cours d'élaboration par le ministère de l'Éducation nationale, est une initiative prometteuse que nous souhaitons voir aboutir. Il s'agit d'une plateforme numérique de formation dont l'objectif est d'apporter des réponses spécifiques aux difficultés

auxquelles les équipes pédagogiques peuvent être confrontées dans le cadre de la prise en charge des élèves à besoins particuliers, qui incluent les élèves précoces.

De même, la révision du document-ressource de 2013 pour l'accompagnement pédagogique des enfants précoces est une bonne chose. Les personnes que nous avons auditionnées nous ont indiqué que cette révision était conduite dans le but de simplifier les informations et de faciliter le repérage par les équipes pédagogiques. Nous soutenons notamment l'établissement d'une liste de questions simples permettant à l'enseignant d'effectuer un pré-diagnostic et d'orienter les élèves vers les psychologues de l'Éducation nationale lorsqu'ils estiment que des tests plus complets doivent être réalisés.

Pour clore cette partie consacrée à la formation, nous souhaitons dire un mot de la formation des équipes médicales, c'est-à-dire des psychologues de l'Éducation nationale, des infirmiers et des médecins scolaires. Au cours des auditions, il nous a plusieurs fois été signalé que, tout comme le corps enseignant, ces équipes n'étaient pas toujours formées à la détection et à la prise en charge de la précocité. Certains psychologues ne seraient par exemple pas en mesure de faire passer les tests WISC qui servent à établir le diagnostic de précocité. Ce manque de formation est préjudiciable

car les équipes médicales de l'Éducation nationale sont les premières à être sollicitées lorsque des troubles ou des difficultés apparaissent chez les enfants précoces. Elles sont souvent les seules à l'être lorsque les enfants sont issus de familles modestes. **Nous recommandons donc que des modules de formation initiale et continue à destination des équipes médicales soient le plus rapidement possible mis en place (proposition n° 3).**

Il nous paraît également important **de préserver les effectifs et les moyens qui sont attribués aux psychologues de l'Éducation nationale (proposition n° 4)**. Selon des chiffres communiqués par l'Association française des psychologues de l'Éducation nationale, on compte en France un psychologue scolaire pour 2 000 enfants contre un pour 800 en moyenne dans les pays de l'OCDE. Dans ces conditions, les psychologues de l'Éducation nationale ne sont pas toujours en mesure de faire passer aux enfants les tests de détection, faute de temps ou de moyens.

La deuxième priorité concerne **le suivi des enfants identifiés comme précoces**. On sait actuellement que ces enfants n'arrivent pas à conjuguer leur fonctionnement intellectuel, c'est-à-dire leur rapidité de compréhension, leur besoin de complexité et de stimulation intellectuelle, avec l'offre scolaire, où le rythme est lent,

où l'on révise, revoit, répète... Or, ces enfants comprennent et mémorisent très vite et de manière durable.

On observe souvent un phénomène de décrochage chez ces enfants, provoqué par l'ennui qui peut également engendrer une forme d'agitation ou d'impertinence.

Aujourd'hui, le suivi des élèves précoces est le plus souvent inexistant, même lorsque des dossiers PPRE ou PAP ont été constitués. De ce fait, les familles sont obligées d'initier de nouvelles démarches chaque année afin que la précocité de leur enfant soit connue et prise en charge, y compris parfois lorsque l'enfant reste scolarisé au sein du même établissement.

Cet état de fait n'est évidemment pas satisfaisant. Les familles ne devraient pas avoir besoin d'effectuer chaque année les mêmes démarches, avec toutes les difficultés que celles-ci peuvent présenter. Il nous paraît donc indispensable **qu'un enfant identifié comme étant intellectuellement précoce soit automatiquement signalé à l'équipe pédagogique grâce, par exemple, à la mise en place d'un dossier de suivi, sur le modèle des dossiers médicaux, qui l'accompagnerait tout au long de sa scolarité et dans lequel pourraient figurer l'ensemble des informations utiles à sa prise en**



**charge (proposition n° 5).** Ce dossier pourrait notamment présenter les spécificités de l'enfant et les troubles éventuellement associés à sa précocité. Il pourrait également contenir le contact des anciennes équipes pédagogiques ayant pris en charge l'enfant, le nom du référent EIP au niveau académique ou encore la liste des documents-ressources élaborés par le ministère de l'Éducation nationale. La mise en place de ce dossier de suivi permettrait aux équipes pédagogiques de disposer de l'ensemble des outils utiles à la prise en charge des enfants identifiés comme précoces et simplifierait grandement les démarches des familles, notamment au moment des passages de niveaux.

La troisième série de recommandations concerne l'**unification des dispositifs mis en place sur le territoire**. Certains départements ou académies sont plus en avance que d'autres en matière de prise en charge de la précocité intellectuelle à l'école et il est important de constituer un recueil des bonnes pratiques afin que le nivellement s'opère par le haut, et non par le bas.

L'ensemble des référents EIP au niveau des académies a désormais été nommé et nous nous en réjouissons. Néanmoins, le temps que consacrent les différents référents EIP à la précocité varie beaucoup d'une académie à l'autre. Dans ces conditions, des

inégalités dans la prise en charge des EIP apparaissent entre les territoires, ce qui est inacceptable au sein de l'école de la République. Il apparaît donc nécessaire de **définir des règles, par exemple en fonction du nombre d'élèves scolarisés par académie, pour que tous les référents consacrent les mêmes moyens à la gestion des élèves intellectuellement précoces. Nous souhaitons qu'un maillage juste et adapté soit mis en place (proposition n° 6).**

Au cours des auditions, nous avons constaté que de nombreuses initiatives prometteuses avaient émergé grâce à certaines associations, familles ou équipes pédagogiques. Certaines d'entre elles mériteraient, selon nous, d'être généralisées.

Les programmes d'intégration des EIP, tels qu'ils existent dans les collèges parisiens publics Janson-de-Sailly et Georges Brassens, sont simples à mettre en place et peu coûteux. Comme nous l'avons vu, ils reposent sur quelques outils simples :

- la sensibilisation, la formation et l'échange de bonnes pratiques entre les enseignants ;
- la mise à disposition d'un local réservé aux élèves précoces animé par un adulte référent servant de lieu d'écoute, d'échange, de travail et de repos ;

- l'organisation d'un système de tutorat assuré par certains enseignants volontaires ;
- la mise en place d'ateliers de méthodologie animés par un membre de l'équipe enseignante ainsi que d'ateliers de perfectionnement permettant de stimuler et de répondre aux préoccupations et intérêts des enfants précoces.

Nous avons cependant deux regrets : d'une part, que ces dispositifs n'existent ni au primaire, ni au lycée ; d'autre part, qu'ils ne soient disponibles que dans un nombre limité d'académies.

**Nous appelons donc de nos vœux la généralisation des dispositifs d'intégration des élèves intellectuellement précoces au sein du réseau des établissements publics afin qu'il en existe au moins un par département et ce, de la maternelle à la fin du lycée (proposition n° 7).**

Néanmoins, ces dispositifs n'ont pas vocation à accueillir l'ensemble des élèves précoces de France et doivent être réservés à ceux qui rencontrent le plus de difficultés. C'est pourquoi nous soutenons le projet porté par la référente EIP de l'académie de Paris qu'à terme, tous les établissements publics soient capables de « faire comme Janson-de-Sailly et Brassens », c'est-à-dire puissent proposer

un système de tutorat assuré par des professeurs formés et quelques ateliers de perfectionnement pour les élèves précoces. Cette proposition s'inscrit pleinement dans le projet d'école inclusive porté par le ministère de l'Éducation nationale.

Les échanges que nous avons pu avoir avec les équipes des collèges Janson-de-Sailly et Georges Brassens nous ont en outre permis d'acquérir la conviction que les dispositifs d'intégration des enfants précoces sont bénéfiques à l'ensemble des élèves scolarisés dans ces établissements. Ils sensibilisent les enseignants à la différenciation pédagogique dont peuvent avoir besoin d'autres élèves et favorisent le dialogue et les échanges de bonnes pratiques au sein des établissements. Ce faisant, ils facilitent la prise en charge de l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils permettent en outre aux élèves non intellectuellement précoces de bénéficier de certains aménagements, notamment des ateliers sportifs, culturels ou scientifiques voire, sous certaines conditions, du local réservé aux EIP.

Plus généralement, nous plaidons pour l'introduction d'une obligation de résultats pour l'éducation nationale : chaque élève précoce doit se voir proposer une solution adaptée à sa situation.

Pour y parvenir, il est important de garantir le plus de souplesse possible au sein des établissements. Aucune solution ne peut convenir à tous les EIP. Une prise en charge efficace repose sur un travail au cas par cas, mobilisant une palette d'outils variés : pédagogie différenciée, décrochage, saut de classe mais également programme spécialisé, mise en place éventuelle de nouveaux outils tels que les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) pour les EIP. Aucune solution ne doit être écartée.

S'agissant des EIP en situation de décrochage, la coopération entre l'Éducation nationale et les associations proposant des classes passerelles, telles que les associations Zébra ou Potentiel, nous paraît devoir être facilitée et recherchée.

Enfin, nous nous interrogeons sur **l'opportunité de faire évoluer la terminologie. Il nous semble que le terme « haut potentiel » est plus pertinent que celui de « précocité »** pour décrire la situation de ces enfants. Il présente également l'avantage de s'appliquer également aux adultes et traduit mieux le fait que ces enfants disposent d'un potentiel qui peut ou non se réaliser. Une évolution du code de l'éducation pourrait peut-être être envisagée sur ce point (**proposition n° 8**).

Nous souhaitons conclure cette mission flash sur une note positive. Le nombre de propositions que nous avons formulées est très ramassé, non parce que nous manquons d'imagination ou d'ambition, mais parce que les efforts à déployer pour garantir une prise en charge satisfaisante des EIP par l'école de la République sont limités. Plus que la création de nouveaux dispositifs, nous avons besoin de mieux communiquer sur cette question sur laquelle beaucoup de fausses informations circulent. Le temps est venu de créer une nouvelle dynamique autour de la précocité intellectuelle, de faire évoluer les perceptions. La précocité n'est pas un handicap ! Les EIP ne sont pas une charge pour l'Éducation nationale mais un atout pour la société. L'école doit permettre, non pas de faire mieux ou plus que les uns ou les autres, mais de faire aussi bien que possible pour soi-même. Chaque élève possède une part d'originalité qui contribue à servir le collectif. La réussite du collectif implique la réussite de chacune et de chacun grâce à cette part d'originalité que chaque élève possède. La réussite, c'est ce qu'on apporte au monde.

**ANNEXE :  
PERSONNES AUDITIONNEES PAR LES RAPPORTEURES**

- *Table ronde :*
  - **Mme Arielle Adda**, psychologue
  - **Mme Alexandra Reynaud**, blogueuse et auteure
  - **M. Jean-Charles Terrassier**, psychologue (*par téléphone*)
- *Table ronde :*
  - **Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) – M. Gilles Pétreault**, référent handicap
  - **Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) – Mme Martine Caraglio**, en charge du handicap et de l'inclusion
- **Association française des psychologues de l'éducation nationale (AFPEN) – M. Laurent Chazelas**, président, **Mme Mélaïne Descamp Bal**, vice-présidente, et **Mme Odile Vetter**, administratrice
- *Table ronde des syndicats enseignants :*
  - **Syndicat national unitaire des instituteurs, des professeurs des écoles et des professeurs d'enseignement général de collège (SNUipp - FSU) – Mmes Françoise Dalia et Emmanuelle Koessler**
  - **Syndicat national de l'Enseignement technique action autonome – Force Ouvrière (SNETAA-FO) – Mme Murielle Turchi**, conseillère technique, psychologue, et **M. Paul Mallet**
  - **Syndicat national des enseignements du second degré – Fédération syndicale unitaire (SNES-FSU) – Mme Valérie Sipahimalani**, secrétaire générale adjointe
- **Cité scolaire Janson-de-Sailly (Paris, XVI<sup>e</sup> arrondissement) – M. Ludovic Anne**, principal du site Janson, et **M. Jean-Christophe Garde**, principal du site Delacroix

➤ *Table ronde des associations :*

– **Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces (ANPEIP)** – **Mme Laure Lowenstein**, administratrice de la branche Île-de-France de l'ANPEIP, et **Mme Sylviane Yzet**, présidente de la branche Île-de-France et vice-présidente de l'ANPEIP Fédération

– **Association française pour les enfants précoces (AFEP)** – **Mme Vlinka Antelme**, présidente, **Mme Béatrice Besnier**, membre du conseil d'administration et **Mme Nathalie Averseng**

➤ *Table ronde des associations :*

– **Association pour l'épanouissement des enfants à haut potentiel intellectuel** – **Mme Micheline Abergel**, présidente, et **Mme Annie Reithman**, vice-présidente

– **Association Zebra** – **M. Jacques Perrin**, président

– **Association MENSA** – **Mme Pascale Perroteau**, déléguée nationale en charge des EIP (Enfants Intellectuellement Précoces), et **Mme Héloïse Bertrand**

– **Association Famille Accueil Surdoués** – **M. Dominique Baudier**, vice-présidente

➤ *Table ronde des associations de parents d'élèves :*

– **Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE)** – **M. Jacky Bowen**, trésorier, et **Mme Alizée Ostrowski**, chargée de mission

– **Association des parents d'élèves de l'enseignement libre (APPEL nationale)** – **Mme Catherine Romuald**, membre du Bureau national, et **M. Christophe Abraham**, chargé des relations extérieures

➤ **Société Française des Médecins de l'Éducation nationale (SOFMEN)** – **Dr Véronique Neymon**, médecin de l'Éducation nationale dans le département des Yvelines, et **Dr Frédérique Nouri**, médecin de l'Éducation nationale dans le département des Yvelines

➤ **Ministère de l'éducation nationale – Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)** – **M. Jean-Marc Huart**, directeur général, et **M. Alain Bouhours**, chef du bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la scolarisation des élèves handicapés, et **M. Patrice**



**Lemoine**, sous-directeur du socle commun, de la personnalisation des parcours scolaires et de l'orientation au sein du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique

➤ *Table ronde des médecins :*

– **Dr Lesley Suïro**, neuropédiatre à l'hôpital Raymond-Poincaré de Garches

– **Mme Sylvie Tordjman**, Professeure en pédopsychiatrie, responsable du Centre National d'Aide aux enfants et adolescents à Haut Potentiel (CNAHP) du Centre Hospitalier Guillaume Régnier de Rennes (CHGR)

– **Mme Solenn Kermarrec**, pédopsychiatre au CHGR, responsable de l'équipe du CNAHP

– **M. Todd Lubart**, professeur en psychologie et directeur de laboratoire à l'Université Paris Descartes

➤ **Dr Carole Azuar**, neurologue à l'hôpital de la Pitié-Salpêtrière

➤ **M. Franck Ramus**, directeur de recherches au centre national de la recherche scientifique (CNRS), professeur attaché à l'École normale supérieure (ENS) et membre du Conseil scientifique de l'Éducation Nationale

➤ *Visite au collège Georges Brassens (Paris, XIX<sup>e</sup>)*

– **M. Laurent Housset**, principal du collège, **M. Blaise**, professeur de lettres modernes et coordinateur du dispositif d'intégration des élèves précoces, et **Mme Merlaud**, professeure d'histoire-géographie

– **Mme Laurence Pâris**, référente académique « élèves intellectuellement précoces » au rectorat de Paris